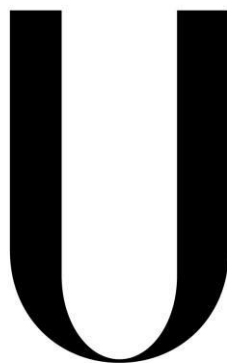


Universidade de Lisboa



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

**Identidade e o Ensino Artístico:
Autorrepresentação em Projeto Transdisciplinar**

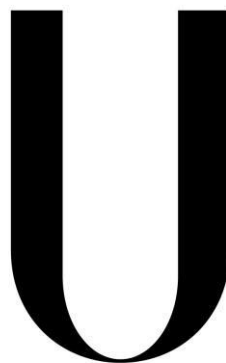
Francisco Diniz

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

2016

Universidade de Lisboa



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

**Identidade e o Ensino Artístico:
Autorrepresentação em Projeto Transdisciplinar**

Francisco Diniz

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Orientado pelo
Professor Associado com Agregação António Pedro Marques**

**Mestrado em Ensino das Artes Visuais
2016**

Resumo

O presente relatório, criado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, resulta da análise do projeto que se desenvolveu durante um ano letivo que culminou nas *Experiências Concetuais – Ilustração*. Este projeto foi posto em prática com a turma 11ºJ da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa, na disciplina de Desenho A. O tema central deste projeto é a identidade. Podemos afirmar que o tema teve bastante pertinência e que se adequa devido à facha etária em questão. O intuito deste tema foi o de ajudar os alunos a criar bases para si mesmos, para aprenderem a aprender, a compreender através da arte e do desenho, aprenderem a ver, aprender a fazer através da criação artística, aprender a ser, desenvolvendo capacidades pessoais e entenderem mais sobre si mesmos, e aprenderem a viver em conjunto de forma a criarem laços de empatia entre si. O projeto teve vários estádios e, gradualmente, pretendeu-se que os alunos dissecassem sobre a vida de formas distintas, bem como a utilização intencional e consciente dos elementos estruturais de diversas linguagens visuais. Através deste processo, desejou-se que, assim, compreendessem de igual modo o carácter comunicacional, reflexivo, emancipador e autorreferencial que o processo criativo pode oferecer. Como meio de contágio fora utilizada a cultura visual e, essencialmente, o diálogo permanente que guiava, aconselhava e discutia a pertinência das temáticas exploradas. Como tal, a sequência de exercícios de carácter exploratório, permitiu a indagação dos alunos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o espaço em que vivem, tanto quanto a aquisição de conhecimentos e conceitos estéticos, artísticos, culturais, visuais e plásticos em diversas áreas, além do desenho, como foi o caso da filosofia. Seguindo as bases Transdisciplinares, que objetivam um sujeito holístico que deseja ir mais além e entender a realidade de novas maneiras, mais complexas e, como tal, sem restrições a um único nível de realidade. Estas, aliadas à Pedagogia do Projeto, na qual os alunos são guiados a envolverem-se numa experiência educativa que pretende que estes se transformem em agentes sociais ativos e culturais, acreditamos ter contribuído, assim, para o desenvolvimento da criatividade, do imaginário, da expressão, da comunicação, da cooperação, do compromisso emocional, do conhecimento complexo, da reflexão, da flexibilidade, da sensibilidade, da identidade e de valores e atitudes empáticas.

Palavras-Chave: Ensino Artístico, Pedagogia de Projeto, Transdisciplinaridade, Identidade, Sociedade.

Abstract

This report, created under the Master in Visual Arts Education, results from the analysis of the project that was developed during an academic year which culminated in *Concetual Experiences - Illustration*. This project was implemented with the 11^oJ class Secondary School Maria Amalia Vaz de Carvalho, Lisbon, the Drawing course. The central theme of this project is the identity. We can say that the subject had enough relevance and that fits due to age of the students. The purpose of this theme was to help students create bases for themselves, to learn to know, to understand through art and drawing, learning to see, learning to do through artistic creation, learning to be, developing personal skills and understand more about themselves and learn to live together in order to create empathy links between them. The project had several stages and gradually it was intended that students dissecassem about life in different ways, as well as intentional and conscious use of the structural elements of different visual languages. Through this process, if desired that, thus understood equally communicational nature, reflective, emancipatory and self-referential that the creative process can offer. As a means of contagion, we used visual culture and, essentially, permanent dialogue as guide, advisor and discussion maker of the relevance of the themes explored. As such, the following exploratory exercises, allowed the students to question about themselves, about others and about the space in which they live, as well as the acquisition of knowledge and aesthetic concepts, artistic, cultural, visual and plastic, in several areas, and drawing, as in the case of philosophy. We followed the Transdisciplinary bases, aiming an holistic individual who wants to go further and understand the reality in new ways, more complex, and, as such, without restriction to a single level of reality. Together with the Project Pedagogy, in which students are guided to engage in an educational experience that requires them to become active and cultural social agents, we believe to have contributed to the development of creativity, imagination, expression, communication, cooperation, emotional commitment, complex knowledge, reflection, flexibility, sensitivity, identity, values and empathic attitudes.

Keywords: Art Education, Project Pedagogy, Transdisciplinary, Identity, Society.

Índice

Índice.....	IX
Índice de Anexos:	XII
Índice de Figuras:	XIII
Introdução.....	2
Capítulo I- Enquadramento Teórico.....	6
1. Contexto Pós-Moderno.....	7
2. Globalização e Identidade Cultural	13
3. A importância da Educação para a Sociedade	18
4. Educação e atualidade.....	38
4.1. Indisciplina e Violência.....	42
4.2. Novos Valores, Novas Atitudes.....	49
5. Educação para a Cidadania.....	64
5.1. O que é cidadania?	64
5.2. Emergência da Educação para a Cidadania	65
5.3. O papel da Educação para a Cidadania	68
5.4. A Escola, o Currículo e o Professor.....	74
5.5. Linhas Orientadoras.....	80
6. Perspetivas Socio-construtivistas	84
6.1. Novas Abordagens	89
6.2. Estratégias Socio-construtivistas	91
7. Transdisciplinaridade	95
7.1. O Sentido do Sentido e as Fronteiras do Conhecimento.....	102
7.2. Níveis de Realidade	107
7.3. A Complexidade	110
7.4. A lógica do Terceiro Incluído.....	113
7.5. O Sujeito Transdisciplinar	116
7.6. A Noção Transdisciplinar de Valor.....	117
7.7. A Atitude Transdisciplinar e a Educação	122
Capítulo II- A Autorrepresentação e o Ensino Artístico	128
1. Estruturação da Personalidade e Desenvolvimentos Psicossocial e Moral	
129	
1.1. Estrutura da Personalidade de Freud.....	130

1.2.	Estádios de desenvolvimento psicossocial de Erikson	133
1.3.	Desenvolvimento do raciocínio moral segundo Kohlberg	139
1.3.1.	Moralidade em Piaget.....	139
1.3.2.	Estádios de desenvolvimento do raciocínio moral.....	141
2.	Autoconceito e Memória	145
2.1.	Autoconceito	145
2.2.	Memória	149
3.	Representação	152
4.	Conceito de Retrato.....	156
5.	O Espelho- Eu e o Outro	159
6.	Autorretrato como Autorrepresentação.....	173
7.	Identities Pós-Modernas.....	190
8.	Contributos da Expressão e da Criatividade no Desenvolvimento.....	199
9.	Novas conceções para a Educação Artística.....	218
10.	Paradigmas da Educação Artística de Arthur Efland.....	225
10.1.	Corrente mimética-behaviorista.....	228
10.2.	Corrente Pragmática- reconstrutivista	229
10.3.	Corrente expressiva- psicanalítica.....	230
10.4.	Corrente formalista-cognitivista	232
11.	Pedagogia de Projeto.....	233
	Capítulo III- Contexto Escolar e Atividades Letivas	253
1.	Características, Contexto e Comunidade Escolar	254
1.1.	Organigrama.....	256
1.2.	Características do Espaço Escolar	259
1.3.	Espaços Virtuais	259
1.4.	Projetos, Parcerias e Protocolos	260
1.5.	Alunos, Encarregados de Educação e Associações.....	262
1.6.	Recursos Humanos: Corpo Docente e Não Docente	265
1.7.	Gestão Curricular e Ofertas Educativas	266
1.8.	Projeto Educativo e Atividades	268
1.9.	Artes Visuais	270
2.	Atividades Letivas	271
2.1.	Apresentação e Enquadramento	273
2.2.	Encadeamento das Atividades	274
2.3.	Objetivos e Finalidades	278
2.4.	Conteúdos Programáticos.....	281

2.5. Critérios de Avaliação e Análise de Resultados.....	281
3. Descrição das Fases do Projeto – Implicações Didáticas	285
Fase 1: Perspetivas Fantásticas e Surrealistas	291
I. Fotografia e Desenho de Perspetiva.....	291
II. Invenção de Ambientes	291
Fase 2- Classicismo, Fotografia... e Desenho	295
I. Classicismo e Fotografia	295
II. De regresso ao Desenho.....	297
Fase 3: Do corpo à Identidade.....	299
I. Estudos de Identidade	299
II. Aprimoramento e Ampliação	302
Fase 4- “Experiências Concetuais – Ilustração”, além do Desenho e da Filosofia	304
Última Fase- Exposição e Reflexão.....	307
Conclusão	314
Bibliografia.....	322

Índice de Anexos:

Anexo 1: Projeto Curricular de Escola 2012/1015.

Anexo 2: Projeto Educativo ESMAVC 2012/2016.

Anexo 3: Plano Anual de Atividades 2015/2016.

Anexo 4: Apresentação da Escola realizada no âmbito da Avaliação Externa 2011/2012.

Anexo 5: Horário da turma 11ºJ.

Anexo 6: Etapas da Metodologia de Projeto.

Anexo 7: Guia para a caracterização dos projetos internos.

Anexo 8: Guia geral para o desenvolvimento de projetos.

Anexo 9: Enunciado do projeto *Experiências Concetuais – Ilustração*.

Anexo 10: Critérios de Avaliação da Disciplina de Desenho A.

Anexo 11: Avaliações finais de Desenho A da turma 11ºJ.

Anexo 12: Relatório do projeto *Experiências Concetuais – Ilustração*.

Anexo 13: Programa da Disciplina de Desenho A, 11º e 12º anos.

Índice de Figuras:

Figura 1: "Dimensões da Educação Multicultural", James A. Banks, 2009	15
Figura 2: Os Quatro Pilares da Educação sob o ponto de vista tradicional e transdisciplinar	16
Figura 3: Transdisciplinaridade- Modelo Jantsch. Roque, T. (s.d.)	102
Figura 4: Continuum lunar/solar por Paul Taylor (2000, p.76)	121
Figura 5 "Dissecação da Personalidade Psíquica", Sigmund Freud, 1933	131
Figura 6 Estádios de Desenvolvimento Psicossocial de Erikson	135
Figura 7 Estádios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg, 1958	144
Figura 8 Dimensões Fundamentais do Autoconceito, Tamayo, 1981	148
Figura 9 "Mona Lisa", Leonardo da Vinci, 1503 - 06	150
Figura 10 "The Analysis of Beauty" plate 1, William Hogarth, 1753.....	158
Figura 11: "Divisão básica na Personalidade", Winnicott.....	159
Figura 12: "Estádio do Espelho", Jacques Lacan	161
Figura 13: "The Last Judgement", Michelangelo, 1534- 41 (detalhe).....	173
Figura 14: "The Corinthian Maid", Joseph Wright, 1782- 84	174
Figura 15:"Miss La La at the Cirque Fernando", Edgar Degas, 1879.....	175
Figura 16: "Children Born Blind", August Sander, 1930- 31	177
Figura 17: "Four Seasons in One Head", Giuseppe Arcimboldo, 1590	178
Figura 18:"Arrangement in Grey and Black: Portrait of the Painter's Mother", James Abbott Whistler, 1871.....	179
Figura 19:"Actor in a Ruff", Jean Dubuffet, 1961.....	180
Figura 20: "Match Vendor", Otto Dix, 1927.....	180
Figura 21: "Three Studies for the Portrait of Henrietta Moraes", Francis Bacon, 1963	181
Figura 22:"The Arnolfini Portrait", Jan van Eyck, 1434	182
Figura 23: "Self Portrait", Kathe Kollwitz, 1923	183
Figura 24: "Self-portrait in a Convex Mirror", Parmigianino, 1524.....	184
Figura 25: "Self-Portrait at 28" Albrecht Durer, 1500.....	184
Figura 26: "Self Portait with Nude", Laura Knight, 1913.....	185
Figura 27:"Self-Portrait as Zeuxis", Rembrandt, 1662	186
Figura 28: "Self-Portrait" Vincent Van Gogh, 1889.....	187
Figura 29 "Self portrait grimacing, Egon Schiele, 1910.....	188
Figura 30: "Autorretrato con Collar de Espinas", Frida Kahlo, 1940.....	189
Figura 31: "Portrait of Rose Sélavy (Marcel Duchamp)", Man Ray, 1921	192
Figura 32: "Untitled #223", Cindy Sherman, 1990.....	193
Figura 33: "Everyone I Have Ever Slept With 1963- 1995", Tracey Emin, 1995.....	194
Figura 34: "Everyone I Have Ever Slept With 1963- 1995, Tracey Emin, 1995	194
Figura 35:"Branded", Jenny Saville, 1992	195
Figura 36: "Onmipresence", Orlan, 1993	196
Figura 37: "Studies for Holograms", Bruce Nauman, 1970.....	197
Figura 38: "A Picture of Health: Property of Jo Spence?", Jo Spence, 1982	197
Figura 39: "Sans Titre", Arnulf Rainer, 1973	198
Figura 40: Vista Exterior da Escola (Anexo 4)	254
Figura 41: Maria Amália Vaz Carvalho (Anexo 4).....	255
Figura 42: Organigrama da Escola (Anexo 4)	256
Figura 43: Área de Residência dos Alunos (Anexo 4).....	263
Figura 44: Nível de Habilidades dos Pais dos Alunos (Anexo 4).....	264

Figura 45: Áreas Estratégicas presentes no Projeto Educativo (Anexo 4)	268
Figura 46: Relação entre Áreas e Conteúdos, (Ramos et al., 2001).....	276
Figura 47: “Perspetivas Fantásticas e Surrealistas” (Fonte Própria).....	293
Figura 48: “Perspetivas Fantásticas e Surrealistas” (Fonte Própria).....	294
Figura 49: “Perspetivas Fantásticas e Surrealistas” (Fonte Própria).....	294
Figura 50: Classicismo e Fotografia (Fontes diversas- Alunos)	296
Figura 51: Classicismo e Fotografia (Fontes diversas- Alunos)	297
Figura 52: Regresso ao Desenho (Fonte Própria)	298
Figura 53: Regresso ao Desenho (Fonte Própria)	299
Figura 54: Estudos de Identidade (Fonte Própria)	301
Figura 55: Do Corpo à Identidade (Fonte Própria).....	302
Figura 56: Do Corpo à Identidade (Fonte Própria).....	303
Figura 57: Do Corpo à Identidade (Fonte Própria).....	303
Figura 58: Exposição: “Experiências Concetuais- Ilustração” (Fonte: blog da Biblioteca da ESMAVC)	305
Figura 59: Exposição: “Experiências Concetuais- Ilustração” (Fonte: blog da Biblioteca da ESMAVC)	306
Figura 60: “Experiências Concetuais- Ilustração” (Fonte Própria).....	310
Figura 61: Exposição: “Experiências Concetuais- Ilustração” (Fonte: blog da Biblioteca da ESMAVC)	313

Para as Crianças:

“O amor nunca é parcial.
É a essência sagrada de tudo o que existe.”
(Krishnamurti, 1988, p.111)

Agradecimentos

Ao Professor orientador António Pedro Marques, por todo o apoio que me deu, por me ter iluminado o caminho da Educação, pelos sagrados e múltiplos conhecimentos que me transformaram, pelo cuidado, rigor e atenção com que orientou este trabalho, e, acima de tudo, pela partilha da maior das sabedorias que é a vida.

À Professora cooperante Conceição Ramos, pelo excelente exemplo que sempre foi e sempre será, pela disponibilidade, partilha, atenção e acolhimento extremamente afável desde o início de todo este processo de aprendizagem que nunca esquecerei.

A todos alunos com os quais vivenciei experiências únicas durante estes dois últimos anos, e que, na verdade, me ensinaram muito mais do que alguma vez possam imaginar.

À Professora Margarida Calado, por toda a atenção que me dispôs com a maior amabilidade possível, e sem qual nunca esta experiência teria sido possível.

Aos professores deste mestrado, em especial à Professora Ana Sousa, ao Professor Fernando Rosa Dias, ao Professor João Paulo Queiroz, ao Professor João Peneda e ao Professor Oriol Trindade, por partilharem fundamentos teóricos valiosos e por permanecerem a formar os professores do futuro.

A minha família que sempre me acompanhou, por me ensinarem o valor e o sentido das coisas, pelo apoio incondicional, pela motivação, pela paciência, pela preocupação constante, por estarem nos momentos mais importantes e pela compreensão.

À Filipa, quia amor est vitae essentia quod vincit omnia.

Nosce te ipsum.

“Depois Zaratustra voltou para a montanha e para a solidão da sua caverna e escondeu-se da vida dos homens: esperando, como o sementeiro que lançou a sua semente. Mas a sua alma estava cheia de impaciência e de desejo daqueles que amava: porque tinha ainda muito para lhes dar. Eis agora a coisa mais difícil: por amor, fechar a mão que tinha aberta e ser aquele que dá conservando o seu pudor.

Assim o solitário viu passar os meses e os anos; mas a sua sabedoria aumentava e a sua plenitude causava-lhe sofrimento. Ora, uma manhã despertou antes da aurora, ficou muito tempo no seu leito, a refletir, e por fim disse ao seu coração: «Que foi este medo que tive durante o meu sonho e que me despertou? Não se aproximou de mim uma criança trazendo um espelho?» - Ó Zaratustra – dizia-me a criança -, olha-te no espelho! » E quando olhei para o espelho soltei um grito porque não era eu que me via mas o rosto cheio de esgares e o riso sarcástico dum demónio.”

(Nietzsche, 2008, p.75-76)

Introdução

O presente relatório, *Identidade e o Ensino Artístico: Autorrepresentação em Projeto Transdisciplinar*, foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, após o desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada, concretizada num projeto realizado na disciplina de Desenho.

O tema principal centrou-se na Identidade, adequada à realidade específica dos alunos, bem como no seu planeamento, na criação de metodologias de educativas, estratégias de ensino e materiais didáticos, de modo a proporcionar aos alunos a aprendizagem acerca do corpo, transformando-o em campo reflexivo, íntimo e ampliado.

Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento geral do projeto, que elegemos de modo a encorajar os alunos a refletir sobre si mesmos, e de forma a proporcionar sentido de alteridade, solidariedade e compreensão na livre ligação entre eles.

Partindo da ideia de que tanto a Arte quanto a Educação englobam em si um determinado processo de construção de Identidade e civismo, tanto a nível da exploração individual como a nível sociocultural, denotamos também que a temática é privilegiada ao longo da História da Arte, em geral, e na Arte Contemporânea, em particular.

Não obstante estas reflexões, existe a par-e-passo a consciência de que os nossos alunos, em fase de adolescência, se encontram num estágio de desenvolvimento psicológico em que a construção da Identidade tem uma importância fulcral no seu crescimento pessoal com o florescimento do sentido social e da sua postura perante a complexidade do mundo atual.

O cariz do projeto desenvolvido foi determinado por dois aspetos essenciais: um mais relacionado com os modos de ensino-aprendizagem, e outro que reflete sobre a arte e o desenho. Podemos afirmar que ambos se fundem num propósito essencial: na tentativa de construir mecanismos de ensino, sendo nós professores do ensino secundário, no sistema de ensino atual e numa sociedade em permanente efervescência, que possam proporcionar aos nossos alunos as bases essenciais para a construção de um

eu holístico, flexível, criativo, emancipado e emancipador, com autoestima, persistente e motivado, curioso, questionador, crítico, solidário e empático, como tal, num ser sensível, ativo e complexo.

Procedeu-se, neste contexto, a uma investigação e aprofundamento acerca dos temas que pareceram ser mais adequados para pensar numa Educação para o século XXI. Entre eles:

O contexto pós moderno, com autores como Efland, Baudrillard, Lipovetsky, Horkheimer, Adorno e Mannheim;

A importância da educação e da cidadania para a formação de um ser socialmente consciente, sensível e ativo, seguindo uma grande diversidade de autores dos quais distinguimos Kant, Gadamer, Rousseau, Scheler, Durkheim, Dewey, Taylor, Habermas, Quintana, Hessen, Schauder, Monteiro, Pineau, Arrends, Adamets, Morin, Silva, Grácio, Vale e Costa, Nóvoa, Amado, Cortina, Roldão, Marques, Estrela, Sá Martins, Veiga, Sacristán, Balandier, Gardner, Neto, Tedesco, Giroux, Santos, Mogarro, Tardif, Audigier, Biesta, Gentili, Coll, Palinscar, Vygotsky, Woolfolk, Bandura, Larkin, Topping, Prawat, Rogoff, entre outros;

A Transdisciplinaridade como conhecimento atual e complexo, explorando os conceitos de Nicolescu, Pineau, Lima Vaz, Jaeger, Cambi, Japiassu, Morin, Piaget, Sommerman, Maturana, Varela, Patrick Paul, Taylor, entre outros.

Passando depois para um breve percurso acerca da formação do sujeito, da sua identidade, do autoconceito e do reflexo com Freud, Miller, Erikson, Feist, Piaget, Kohlberg, Lourenço, Hattie, Burns, Harter, Tamayo, Damásio, Jordão, Ostrower, Winnicott, Lacan, Dolto, Nasio e Ledoux;

Fazendo-se assim a transição para o conceito de representação e autorrepresentação, investigando o percurso do autorretrato na história da arte até aos nossos dias, a partir de Schopenhauer, Read, Solso, Gombrich, West, Woodhall, Schneider, Lipovetsky e Guatari.

Por fim, refletirmos sobre o que significa a educação artística na atualidade, com os seus pressupostos e raízes na importância da expressão, da criatividade e da imaginação, até ponto de vista da pedagogia do projeto como culminar de todos os objetivos de uma educação para o século XXI, que procura a concretização do cidadão ativo, que se alia à transdisciplinaridade

no fomentar do ser complexo, de modo a atingir a consolidação de uma identidade, individual e coletiva, sensível e empática. Neste ponto exploraram-se os conceitos, ideias e reflexões de Eisner, Almeida, Fleming, Rousseau, Pestalozzi, Cizek, Viola, Vygotsky, Piaget, Inhelder, Luquet, Arnheim, Read, Loweinfeld, Brittain, Porcher, Acaso, Agirre, Hernández, Barbosa, Freedman, Manguel, Gardner, Eflarf, Carlot, Dewey, Klipatrick, Boutinet, Gambôa, entre outros.

Estes autores vieram acentuar a consciência de como a mente criativa como meio de evolução geral ao longo da história, sendo esta promotora de uma identidade reflexiva e geradora, podemos igualmente considerar que esta não existe sem a expressão das pulsões individuais propriamente ditos. Propôs-se então realizar a correlação entre a definição de identidade íntima e coletiva dos nossos alunos, enlaçada à livre expressão, num processo autónomo, criativo, reflexivo e organizado de acordo com a Pedagogia de Projeto, que culminou num ação Transdisciplinar, além do Desenho e da Filosofia, que se pretendeu bastante enriquecedora.

Da exploração da autoconsciência, subsiste um contínuo confronto entre a realidade exterior, vivencial, e a realidade íntima em cada um de nós, podendo dizer-se que nos desenvolvemos entre fatores binómios. Através desta experiência reflexiva deixamos ao critério dos alunos esse confronto com os limiares do real, num processo de observação, registo, transformação e metamorfose do mesmo, entre o visível e o invisível, incidindo na finalidade de irem ao encontro da sua própria identidade e de ultrapassarem níveis de realidade estanques.

Ao deparar-nos com o nosso “eu” encontramos a sua complexa composição revestida de múltiplos fatores e dimensões, entre eles é de destacar a influência da cultura individual e coletiva para a definição da identidade pessoal que se forma no nosso período contemporâneo.

Ambiciona-se por fim, com a exploração desta temática, desenvolver nos nossos alunos a pesquisa e investigação relativos a uma realidade mais ampla, sensível e enriquecedora, colaborativa, cívica, criativa, resumindo, o descobrir de soluções íntimas e transversais à realidade de cada um e para a vida que os forma e rodeia.

Neste relatório, faz-se ainda a descrição crítica sobre a prática pedagógica, através da qual se consolidou a formação e as aprendizagens no âmbito do mestrado, incluindo-se os processos educativos seguidos, de acordo com o tema proposto, bem como os resultados obtidos e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

Este projeto, que se desenvolveu numa turma de 11º ano, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, realizou não só os seus pressupostos, como também realizou os objetivos curriculares de duas disciplinas, Filosofia e Desenho, bem como seguiu as orientações do Projeto Educativo da Escola, possibilitando-se, assim, uma aprendizagem complexa, sensível, cooperativa e por descoberta de conceitos mais amplos.

Sob a valiosa atenção e orientação do Professor António Pedro Marques e com o apoio insubstituível e amável da Professora cooperante Conceição Ramos, conseguiu-se concretizar esta dissertação e este projeto com sucesso.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

1. Contexto Pós-Moderno

“Escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro”
(Adorno, 1998, p.26)

Desde as últimas década do século XX, as sociedades têm vindo a sofrer inúmeras mutações. A esta época dá-se o nome de Pós-Modernidade, não havendo consenso sobre a sua definição, trata-se de uma designação para enquadrar as alterações culturais do mundo pós-industrial e marcá-lo como uma rutura com os tempos modernos e as suas tradições.

Porém, são identificáveis relações de igualdade e diferença entre o conceito de modernidade e pós-modernidade.

O conceito Modernidade está associado à sociedade do Iluminismo no século XVIII, cujas bases são a crença na razão e no conhecimento científico em prol do progresso e da emancipação do homem. As ideias do modernismo valorizam os ideais da verdade, da universalidade e da revolta em busca da novidade em contradição às velhas tradições há tanto enraizadas (Foucault, 1999).

Bastante focada na mudança e no futuro, a modernidade caracteriza-se pelo fruir técnico e científico que proporcionaram grandes avanços na indústria, na reorganização social e na expansão do mercado de consumo. O otimismo sobre estes fatores cultivados no modernismo acabou, todavia, por trazer consigo graves e sucessivas crises que vieram a pôr em questão os valores progressivos que o progresso acarretava. Fatores como a política, a economia, a sociedade, a cultura, o ambiente e a moralidade consequente da tão desejada expansão, vieram a trazer à idade pós-moderna enormes consequências que por nós são vividas (Efland, 1996).

Nos finais do século XIX a noção de progresso estaria enraizada na teoria de Darwin, chegando-se mesmo a utilizar a noção de “sobrevivência dos mais aptos” para justificar práticas competitivas e elitistas da época de profundo capitalismo. Esta ideologia social sem quaisquer bases científicas favorecia as classes dominantes (ibid.).

O conceito de Pós-Modernidade surge para pautar as alterações e movimentos profundos que vieram a surgir na cultura e na sociedade pós-

industrial. Do mesmo modo que a modernidade, a sua definição surge do sentido de rutura e separação com os costumes e conceitos de vida anteriores (ibid.).

A cultura pós-moderna encontra-se enraizada no presente e, voltando-se para os pensamentos do passado para tentar resolver os seus problemas com o intuito de tentar desvendar os segredos e ilusões guardadas, esquecendo assim o futuro do mundo. Efland dá-nos o exemplo de “casos em que os avanços do progresso haviam gerado tecnologias incontrolláveis que contaminam e destroem o meio ambiente”, ou ainda o exemplo de cientistas que “em lugar de usar os seus conhecimentos para melhorar as condições de vida contribuíram para a submissão de determinados grupos sociais ao poder opressor de outros” (ibid., p.31).

O desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação, a globalização, os avanços científicos e tecnológicos, a mundialização da dependência da economia e a expansão da cultura das massas, são alguns dos fatores que têm vindo a abalar valores, crenças, conceitos e ideologias que haviam sido referência no período moderno. A negação da universalidade e da verdade inabalável das ciências guia esta época à constante incerteza que consequentemente aceita a coexistência de conceitos e ideologias opostas. Diluem-se as fronteiras da existência entre o real e a ficção, cultiva-se a aversão à objetividade e caminha-se para a subjetividade, o falso prevalece sobre a verdade e as teorias sobre os factos. Facilitando-se todo este fenómeno pela sua fácil aceitação, o tempo e o espaço contraem-se devido à rapidez e indiferença com que o mundo exterior chega a nós sem nos tocar (ibid.).

Segundo Jean Baudrillard (1993), a pós-modernidade define-se como um movimento simultaneamente de explosão e implosão. Enquanto os avanços científicos, tecnológicos, económicos e políticos explodem, dá-se ao mesmo tempo a implosão dos limites culturais e regionais, que por sua vez destroem as diferenças existentes nas massas tornando tudo uniformizado, criando oposições binárias entre o real e o aparente.

Numa sociedade tradicional, a identidade de um indivíduo, era orientada através dos valores locais e o seu comportamento regido pela comunidade. Um indivíduo considerado íntegro seria um indivíduo respeitador

das ideologias vigentes e das suas normas mantendo uma sociabilidade estável nas suas relações interpessoais (ibid.).

No pós-modernismo estas limitações geofísicas já não são referentes na composição de identidade. Um indivíduo procura o seu sentido fora da sua cultura de origem, entrando em contacto com outras culturas, tornando-se consciente de múltiplos referenciais que orientam a sua vida social e quotidiana (ibid.).

O filósofo Gilles Lipovetsky (1989) designou este fenómeno como processo de personificação. Este processo, que deriva da massificação do consumo, deve-se a que a sociedade se encontra estruturada na estimulação de necessidades humanas e no atendimento dessas falsas necessidades.

Esta sociedade a que tudo chega quase de forma instantânea, a flexibilidade do pensamento constrói-se no respeito pelas diferenças, culto da liberdade individual, hedonismo, descontração e livre expressão (ibid.).

Ao contrário da sociedade tradicional, existem mais opções e menos coações, mais desejos individuais em contrapartida da autoridade uniformizadora, mais diversidade, autonomia e liberdades. O indivíduo pós-moderno rege-se pelo prazer pessoal composto de múltiplas motivações, orientando-se assim para a sua singularidade subjetiva. A era do consumo com os diversos modelos e múltiplas ofertas, possibilita ao indivíduo a escolha com que melhor se identifica. Porém, esta diversidade exagerada gera indivíduos fragmentados, isolados e deslocados em que as questões da vida coletiva aparecem alternadamente com indiferença e descontração, desde assuntos políticos e económicos às mais distintas ideologias existentes (ibid.).

O movimento pós-moderno com profusão de referências constantes tornam o indivíduo atento aos seus impulsos fugazes e instantâneos e sendo assim, este ocupa-se menos das suas reais necessidades e preocupações. A singularidade que a pós-modernidade acentua, ao mesmo tempo, contribui para a unificação de costumes pouco estáveis e efémeros (ibid.).

Como podemos verificar, a neologia da pós-modernidade salienta a mudança de direção e reorganização profunda do funcionamento social e cultural das sociedades democráticas atuais (id., 2004).

Como afirma Lipovetsky, a época Pós-Moderna define-se pela rápida expansão do consumo e da comunicação de massa, o enfraquecimento das

normas autoritárias e disciplinares, o surto de individualização, a consagração do hedonismo e do psicologismo, a perda da fé no futuro revolucionário e o descontentamento com as paixões políticas e militâncias que se vislumbra “no palco das sociedades abastadas, livres do peso das grandes utopias futuristas da primeira modernidade” (ibid., p.52).

Agora, porém, depois de se ter vivido um breve momento de redução das pressões e imposições sociais, reside a sensação de que os tempos se voltam a escurecer, “no momento em que triunfam a tecnologia e a genética, a globalização liberal e os direitos humanos, o rótulo pós-moderno já ganhou rugas, tendo esgotado sua capacidade de exprimir o mundo que anuncia” (ibid., p.52).

Horkheimer e Adorno referem que a racionalidade técnica terá dominado a cultura, sendo este um carácter compulsivo da sociedade atual, os autores apontam que a alienação das massas se deve a essa indústria cultural crescente que se caracteriza pelo esquematismo, desempenho, repetição, detalhe técnico, indiferenciação e distração (Horkheimer & Adorno, 1997).

Como afirmam os autores, a diferenciação técnica e social e a extrema espacialização acabam por conferir a semelhança a tudo, mesmo as manifestações políticas acabam por entoar o mesmo ritmo. Neste ambiente onde os edifícios e os projetos de urbanização perpetuam os indivíduos a um engenhoso plano das corporações internacionais submetendo-o ao poder absoluto do capital, “a unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular” (ibid., p.133).

Defrontando esta situação, os autores afirmam que a vida no capitalismo é um contínuo rito de iniciação onde todos temos de demonstrar que nos identificamos “integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas” (ibid., p.114).

Segue-se uma sensação de fuga, de modernização desenfreada, feita de mercantilização proliferativa, de desregulamentação económica, de ímpeto técnico-científico, cujos efeitos são tão carregados de perigos quando de promessas, “concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização

quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental (...) numa individualização galopante” (Lipovetsky, 2004, p.53).

Assistimos, portanto, pela primeira vez, a uma sociedade que “longe de exaltar os mandamentos superiores, os eufemiza e os desacredita, desvaloriza o ideal de abnegação estimulando sistematicamente os desejos imediatos, a paixão do ego, a felicidade intimista e materialista (...) uma sociedade que repudia a retórica do dever austero, integral, maniqueísta, e que, paralelamente, exalta os direitos individuais à autonomia, ao desejo e à felicidade” (id., 1992, p.16-17).

No mundo pós-moderno, de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, existe, a seu modo, ainda “um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ser ali admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a ‘sujeira’ da pureza pós-moderna” (Bauman, 1998, p. 23).

Podemos, por fim, afirmar que Lipovetsky coloca o individualismo no centro da lógica que rege a contemporaneidade. É necessário reconhecer que o autor aponta para dois tipos de individualismo, o individualismo responsável e o individualismo irresponsável, e que este se posiciona em defesa do primeiro ligado às regras morais, à equidade e ao futuro (Lipovetsky, 1992).

Em torno deste conflito entre individualismos, que está diretamente relacionado com o futuro das sociedades democráticas, o autor vê necessidade em “fazer recuar o individualismo irresponsável, redefinir as condições políticas, sociais, empresariais, escolares, capazes de fazer progredir o individualismo responsável- não existe tarefa mais crucial (...) aí reside uma das razões do sucesso da ética: ela entre em estado de graça no momento em que os grandes breviários ideológicos deixam de responder às urgências desse momento” (ibid., p.21).

Segundo Karl Mannheim, a manifestação individual é realizada a partir dos instrumentos intelectuais recebidos socialmente pois o conhecimento é fundamentalmente coletivo. Podemos, portanto, afirmar que o indivíduo é um

instrumento da ação coletiva. Este indivíduo é inconscientemente coagido a realizar determinadas ações de acordo com o que existe no seu meio. Somente, num sentido muito limitado, “o indivíduo cria por si mesmo um modo de falar e de pensar (...). Ele fala a linguagem de seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados” (Mannheim, 1968, p. 30-31).

Para o autor, existe uma conexão entre os grupos de interesse na sociedade e as ideias e modos de pensamento que defendem. Isso acontece, não apenas pela vontade consciente dos indivíduos de fazer prevalecer a sua forma de entender o mundo, mas, principalmente, porque o próprio pensamento humano só se desenvolve dentro do limite de instrumentos adquiridos socialmente. Podemos considerar que, para Mannheim, a capacidade do indivíduo ser livre está restrita aos limites dados pela sociedade e que o movimento intelectual deste se resume ao grau de abrangência conceitual da linguagem que adquiriu socialmente. Percebe-se então que o indivíduo que “fala a linguagem de seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados.” (ibid., p. 30-31).

2. Globalização e Identidade Cultural

O termo globalização é uma chave na organização dos pensamentos da atualidade que acarreta consigo consequências e contradições relativas às mudanças dinâmicas no panorama mundial.

As corporações internacionais encontram-se cada vez mais em expansão onde o mercado de trabalho vincula a dificuldade de organização dos trabalhadores com os longos fluxos migratórios a nível global, a consequente híper urbanização e a extensão dos problemas ambientais globais tanto quanto a manutenção da diversidade cultural se encontrar em risco, e os estados, submergidos na capital monetária e financeira, realizam operações contraditórias a estas situações atuais apelando ao nacionalismo como forma de contra-ataque (Harvey, 2004).

Como afirma Harvey, existem abundantes sinais da existência de todo o género de contramovimentos “que variam da propaganda da diversidade cultural como mercadoria a intensas reações culturais à influência homogeneizadora dos mercados globais e estridentes afirmações da vontade de ser diferente ou especial” (ibid., p.97).

Segundo o Dicionário de Psicologia (Doron & Parot, 2001), o conceito de identidade individual resulta “da experiência própria de um sujeito, de se sentir existir e ser reconhecido pelo outro, enquanto ser singular mas idêntico, na sua realidade física, psíquica e social”. Autonomamente a identidade pessoal vai-se construindo dinamicamente de forma a invocar a unidade em si mesma “através das relações intersubjetivas, das comunicações de linguagem e das experiências sociais” (p.398). Desta forma a identidade remete para um conjunto de valores que estabelecem as nossas atitudes em grupos de origem cultural, à qual se efetiva uma identificação, ou em sociedade e que são essenciais à nossa adaptação no mundo e às alterações durante o nosso ciclo vital.

A noção de cultura remete-nos para um conjunto de padrões que identificam uma sociedade ou um coletivo e que são transmitidos de geração em geração, como uma herança, encerrando em si um conjunto de significações compostas ao longo dos tempos. Podemos então afirmar que a

cultura expressa o contacto constante do homem nas suas múltiplas relações entre si ao longo da história, tanto quanto as influências que recebe do meio em que existe, possibilitando assim diversas representações coletivas como são exemplo a linguagem, símbolos, crenças, regras morais, entre outros exemplos (Neto, 2003).

O contacto entre indivíduos de culturas diferentes durante prolongado período de tempo pode dar origem ao que é chamado de aculturação. A aculturação é um fenómeno do qual resultam alterações nos padrões culturais originais de determinada sociedade ou grupo de indivíduos. Isto verifica-se especialmente quando existe a influência de uma cultura mais forte sobre grupos minoritários. Desta forma os grupos minoritários abandonam a sua identidade cultural porque os seus membros começam a adotar características da sociedade dominante, sendo assim absorvidos a favor da comunidade majoritária. As identidades culturais, que anteriormente apresentavam contornos nítidos e outorgados, passam agora a inserir-se numa dinâmica fluida, temporária e móvel (ibid.).

A crescente diversidade cultural e as alterações constantes na construção da identidade cultural que a globalização acarreta, acabam por se repercutir na construção da identidade pessoal das crianças e dos jovens no seu percurso para a cidadania de forma impactante. Na base destas afirmações, algumas crianças e jovens de culturas minoritárias, acabam por se tornar vítimas dos estereótipos negativos que muito injustamente lhes são atribuídos.

De acordo com Neto, é através do reconhecimento da existência de diferentes culturas que nos vamos apercebendo da nossa própria identidade e da identidade do outro. Este reconhecimento mútuo é fator basilar que possibilita uma relação de alteridade (ibid.).

Em psicanálise, o termo identificação é considerado como a “mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa” (Freud, 1921, p.46) aliando-se à psicologia da massa. Para Freud, cada indivíduo possui múltiplos laços por identificação onde construiu o seu ideal de eu, assim cada indivíduo participa “da alma de muitos grupos, daquela de sua raça, classe, comunidade de fé, nacionalidade etc.” (ibid., p.72).

Visando esta ação social como uma necessidade para a estabilidade do eu, podemos afirmar que, tanto nas crianças como nos jovens, a alteração de significados latentes à forçosa integração de culturas distintas mais hegemónicas irá causar um claro impacto na sua vida social.

A superação das dificuldades que os jovens e crianças passam pela mudança de lógica da sua identidade, segundo Banks (2001), seria possível pela transformação do curso da identidade estabilizada para uma identificação mutável e fluida. A compreensão da cultura em que vivemos implica o reconhecimento de que a nossa identidade cultural se constrói e desenvolve no decorrer da nossa vida, sendo a mesma derivada das experiências que obtemos dentro da cultura a que pertencemos e da sintonia ou confronto com as outras culturas.

Para Banks, a construção de identidade cultural desenvolve-se através de seis estádios não definitivos. O primeiro estádio, define-se pela absorção de ideologias, atitudes e crenças negativas, institucionalizadas pela sociedade, sobre o grupo cultural a que se pertence. Este estádio por definição conduz a uma baixa autoestima e à rejeição da cultura de origem. No segundo estádio há uma separação voluntária relativamente à cultura de origem e um aumento da atividade na cultura onde existe identificação. O

terceiro estádio tem como central característica o respeito e a aceitação cultural relativamente à diferença. Neste período há a propulsão para a alteração das atitudes dos primeiros estádios, o que dá origem à ideia de biculturalismo caracterizante do quarto estádio. O quarto estádio caracteriza-se pela

necessidade de participar positivamente na comunidade da cultura a que se pertence de origem. No quinto estádio existe a compreensão e partilha de

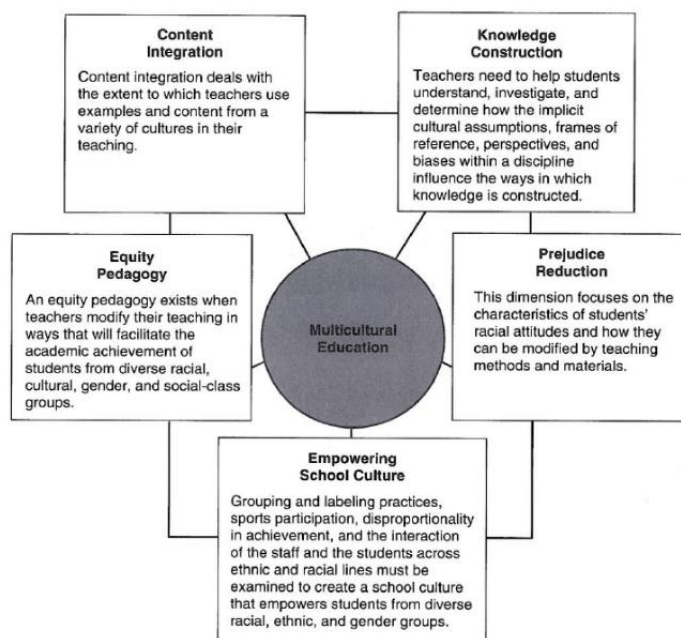


Figura 1: "Dimensões da Educação Multicultural", James A. Banks, 2009

valores e símbolos de diversas culturas, movendo-se então no multiculturalismo. Quanto ao sexto e último destes estádios, preconizados por Banks, é quando se atinge o equilíbrio ideal de construir uma identidade global (ibid.).

Por vezes a tarefa não se demonstra fácil para algumas crianças que não conseguem desenvolver estes valores na sua identidade cultural, negando ou centrando-se no seu próprio grupo identitário, não encontrando oportunidade de obter autoestima suficiente que os permita proteger de contrariedades da cultura com mais força que reprime a sua própria.

Jacques Delors (1996) preconiza, no relatório realizado para a UNESCO em nome da *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, quatro patamares essenciais para a educação e fundamentais para a aprendizagem de qualquer indivíduo. Sendo eles: aprender a Conhecer, aprender a Fazer, aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser.

Estas ideias compõe a afirmação de que cada indivíduo tem em si diversas possibilidades de ser versátil na ação participativa em prol da sociedade pós-moderna através da flexibilidade e mobilização do conhecimento. Aprender a viver com os outros e sobre eles, será sem dúvida uma mais-valia para o respeito mútuo. A Escola, como espaço propício à socialização no epicentro de toda a diversidade cultural, deve transformar-se num espaço de inclusão cultural onde o conhecimento e o respeito se tornam os alicerces de mudanças sociais (ibid.).

	Traditional education	Transdisciplinary education
Learning to know	Knowing	Understanding
Learning to do	Doing/ acting	Creating
Learning to live together	In society	In society and in the universe
Learning to be	Existing	Being

Figura 2: Os Quatro Pilares da Educação sob o ponto de vista tradicional e transdisciplinar

Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa afirma que o professor deve “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformados, criador, realizador de sonhos” (Freire, 1996, p.41). Saber ser é, de igual forma. Saber ter responsabilidade.

3. A importância da Educação para a Sociedade

Explorando o conceito de educação podemos encontrar uma grande diversidade de ideias que nos podem ajudar a formular uma extensa reflexão sobre o tema, iluminando não só a sua evolução histórica como encontrando problemáticas que chegam à atualidade.

Não nos crendo estender em demasia neste ponto, mas considerando essencial a exposição de algumas considerações dos nossos contemporâneos, começamos esta exposição com a citação de Kant em que este afirma que “o homem não se pode tornar homem senão pela educação (...) ele é o que a educação faz dele” (Kant, 1987, p.73).

Sócrates terá sido o primeiro a mostrar a dramaticidade e a universalidade do processo educativo que, segundo ele, envolve “o indivíduo *ab imis* e busca sua identidade pela ativação de um *daimon* que traça seu caminho e pelo uso da dialética que produz a universalização do indivíduo pela discussão racional e pelo processo sempre renovado, a fim de atingir a virtude mais próxima do homem, que é o ‘conhecer-te a ti mesmo’” (Cambi, 1999, p.86).

O primeiro a utilizar o termo *formação*, com o significado de ação educativa, terá sido Platão na *República*. Aqui a educação consiste num conjunto de mandamentos, preceitos morais e conhecimentos profissionais que têm como objetivo primário a lapidação interior do homem tendo em vista a sua forma (*eidos*) ideal. Conforme afirma Jaeger, o importante não era a utilidade exterior decorrente dessa lapidação do ser humano mas sim a forma interior ideal e a beleza decorrente dessa lapidação (Jaeger, 2001).

Platão, ao utilizar pela primeira vez o termo, fá-lo no sentido em que a formação permitiria atingir o arquétipo ideal e individual que cada ser humano tinha antes da descida da sua alma a este mundo sensível. A meta da educação, segunda a sua opinião, é a de fazer com que a alma volte a olhar na direção da sua forma transcendente (Platão, 1969). Quando a educação alcança essa finalidade, as virtudes da alma devem começar a ser exercitadas para que, após um longo trajeto de formação e transformação da natureza

interior, o ser humano possa unir-se com o seu arquétipo transcendental (Plotino, 2002).

Um termo que surgiu mais tarde para definir educação foi *Bildung* que, segundo Gadamer, terá nascido na época medieval, tendo continuidade até ao período barroco, e que fora concetualizado no século XVIII por Herder. Nesse sentido o autor explicita que a palavra era utilizada na “velha tradição mística, segunda a qual o ser humano leva em sua alma a imagem de Deus, conforme a qual foi criado, e deve reconstitui-la em si” (Gadamer, 1984, p.39). Gadamer atribuindo à palavra *Bildung* dois termos alemães derivadas do conceito de forma, *Formierung* e *Formation*, uma vez que estes estão contidos em *Bildung* precisamente por a palavra imagem (*Bild*) remeter tanto ao sentido de “imagem imitada” como ao de “modelo por imitar” (ibid., p.40).

A origem medieval da noção de *Bildung* contem em si uma densa carga filosófica pois esta remete para a imitação da imagem de Deus cristã, na qual “o cristão dá uma forma à sua alma esforçando-se para nela imprimir Deus” (Delory-Momberger, 2001, p.51). Delory-Momberger chama à atenção para a proximidade existente entre o termo alemão *Bildung*, e do latino *imitatio*: “*Bildung* está formado por *das Bild*, a imagem, como *imitatio* por *imago*, e remete ao verbo *bilden*, representar, formar, como *imitatio* ao verbo *imitari*, buscar reproduzir a imagem” (ibid., p.50-51).

Para Hegel, a característica do homem é a rutura com o imediato e com a natureza o que é próprio da abstração, do lado racional e espiritual da existência. Portanto, para poder realizar a sua essência, ele necessita de formação que lhe permita a passagem do particular para o geral, uma vez que se torna inculto se se entregar ao particular. Podemos afirmar que a formação do ser humano sequer o sacrifício do particular em favor do geral (Gadamer, 1984).

Patrick Paul relaciona a imagem que a *Bildung* procura, enquanto imagem de si, busca da forma ou imagem original e singular, e a imaginação criadora (*imaginatio vera*) que, ao separar-se da fantasia e ao desenvolver as representações conformes à *imago Dei*, encontra também a cultura universal, à qual Paul designa de invariância antropológica, os diferentes níveis de realidade do ser, da percepção e da imaginação descritos pelas culturas tradicionais (Paul, 2001).

Outro aspeto a ter em conta é que o fundamento dos pensadores da *Bildung*, do final do século XVIII na Alemanha, impõe uma significativa rutura com a visão mecanicista das ciências dos séculos XVII e princípios do século XVIII defendidas por autores como Galileu, Newton, Descartes e Bacon. A filosofia da natureza (*Naturphilosophie*) inspirada por Goethe “recusa a ideia de uma natureza mecanicista que ele considera ‘desnatural’, intelectualizada em nome da razão” (Deleroy-Momberger, 2001, p.48). Coerente com isso, se Goethe tem um interesse científico que abarca várias disciplinas, não as considera isoladamente mas sim “as integra numa visão unitária do todo” (ibid., p.48). Para essa filosofia da Natureza, “há correspondência entre macro e microcosmo, o espaço exterior e o espaço interior, o evidente e o escondido, todos juntos ligados à unidade originária” (ibid., p.48).

Estas ideias deram origem a um novo termo, o *Bildungsroman*, que, segundo Barbara Freitag, a *Bildung* não se refere simplesmente ao desenvolvimento de aptidões e faculdades, “a formação refere-se a um processo de construção e realização de um Eu em ascensão, esforçando-se em adquirir consciência do mundo e de apreendê-lo em sua essência (...) trata-se da busca incansável do homem pela proximidade com seu Criador, no esforço de desvendar o porquê e para quê da vida” (Freitag, 2001, p.85).

Kant, ao resgatar o ideal grego e reconhecer o homem como sendo o único ser que necessita de educação, divide o processo em quatro etapas: *Wartung*, *Disziplin*, *Unterweisung* e *Bildung*. A primeira etapa (*Wartung*, que significa cuidado) refere-se aos cuidados que devem ser dados ao recém-nascido (alimentação, higiene, amor, etc.). A segunda etapa (*Disziplin*, disciplina) refere-se ao processo de transformação do lado mais selvagem do ser humano, conduzindo a criança a fazer uso da razão, a adquirir autocontrolo e seguir as normas sociais que são consideradas corretas. A terceira etapa (*Unterweisung*, instrução), corresponde ao ensino primário e secundário, através dos quais são transmitidas as técnicas e as práticas que permitirão que o indivíduo se mova no contexto histórico e social no qual está inserido. A quarta etapa (*Bildung*, formação) refere-se, conforme afirma Kant, ao processo de modelagem através do qual o educador procurará desenvolver no educando um padrão de excelência e uma virtude suprema, ou seja, uma consciência moral calcada na razão e na justiça (ibid.).

Na visão de Kant, o homem é um ser racional finito e imperfeito. Neste sentido a educação é o meio de aperfeiçoamento progressivo do homem e da sua consciência sobre as suas inclinações, desenvolvendo-as para o bem e para a moralidade como refere o autor. É, através dessa moralidade, que o homem desenvolve a sua autonomia (Kant, 1987).

Kant afirma que a educação necessita ter um polo negativo, onde a disciplina exerce o seu papel de impedir “que o homem, levado pelos seus impulsos animais, se afaste do seu destino, da humanidade (...) submete o homem às leis da humanidade e começa por fazê-lo por coação” (ibid., p.30), e um polo positivo através da instrução que compreende ensinamentos que guiam o homem a ajustar-se à sociedade (ibid.).

O conceito de instrução apresentado por Kant está intrinsecamente ligado à cultura. Também o conceito aqui apresentado de cultura se distingue das mais atuais considerações reportando-se para as capacidades que o indivíduo desenvolve desde criança, com a sua cultura física, e a capacidade que este tem em se adequar à sociedade em que vive, cultura moral. A cultura moral, que se refere à instrução, repousa máximas onde o aluno deve ser levado a agir bem “a partir das suas próprias máximas e não por hábito, que ele não faça somente o que é o bem, mas que ele faça porque é o bem (...) deve perceber sempre o princípio das ações e como é que elas se deduzem dos conceitos de dever” (ibid., p.117).

Podemos identificar nesta consideração de educação fortes raízes na dimensão ética individual. Como o autor afirma, o ser apenas se torna livre e independente face às leis da natureza através das suas próprias leis, “as leis puras práticas estabelecidas pela sua própria razão” (id., 1994, p.103). É portanto a racionalidade que distingue o homem das coisas que, como o autor afirma, são meios para o uso arbitrário ao invés das pessoas que distinguem como fins em si mesmas. É à luz destas considerações que a ética das ações sociais surge (id., 1995).

A ética, sendo uma arte de viver, assume assim os contornos de uma estética da existência, que já para os gregos, o logos, “desempenha um papel curativo real e cura graças a sua complexa relação entre o intelecto e as emoções” (Nussbaum, 2003, p. 77).

Na introdução de *A terapia do desejo*, Martha Nussbaum faz as seguintes reflexões:

“Mas esta vida estimulante e maravilhosa é também parte do mundo em seu conjunto, um mundo em que a fome, o analfabetismo e a doença são a sina diária de grande parte dos seres humanos que ainda existem, assim como causas da morte de muitos que não existem ainda. Uma vida de ociosa e livre expressão é, para a maioria da população mundial, um sonho tão distante que raramente se chega a conceber. O contraste entre essas duas imagens da vida humana conduz a uma pergunta: Que direito tem alguém de viver num mundo feliz, que pode expressar-se livremente, enquanto exista o outro mundo e alguém seja parte dele?” (Nussbaum, 2003, p. 21).

No caso de Rousseau, são a miséria e as fraquezas comuns a todo o ser humano que impelem à vida social e ao sentido de humanidade. Como podemos encontrar em Emílio, o seu aluno fictício, o autor afirma que “todo o apego é sinal de insuficiência: se nenhum de nós tivesse necessidade de outrem, não pensaria em unir-se a ninguém” (Rousseau, 1992, p.246). Para o autor, esse existir no coletivo gera os exercícios das virtudes sociais que “leva ao fundo dos corações o amor à humanidade: é fazendo o bem que nos tornamos bons; não conheço nenhuma prática mais segura” (ibid., p.284). Essas virtudes vêm da força e a força é a base das virtudes, “a virtude só pertence a um ser fraco por natureza e forte por sua vontade; é só nisso que consiste o mérito do homem justo” (ibid., p.535).

Ou seja, o ser humano, que carece de existir em conjunto, torna-se realmente humano através da prática da justiça e do bem que procura realizar pois este completa a sua força de vontade e amor-próprio. Tornando-se assim construtivista por estas ações cooperativas e solidárias. Nas palavras de Rousseau, “estendamos o amor-próprio sobre os outros seres, nós o transformaremos em virtudes, e não há coração humano em que essa virtude não tenha sua raiz” (ibid., p.288).

Para Éric Weil a moral humana resulta de duas tendências primitivas e irredutíveis, “o medo da necessidade e o desejo de aproveitar maximamente os produtos do trabalho, eliminando a violência entre homens da mesma comunidade; a moral é a forma de vida de seres indigentes que têm necessidade uns dos outros para se satisfazerem, mas que também continuam a ser potencialmente violentos” (Weil, 1989, p.745).

Na opinião de Waal, e diferenciando a característica moral humana da dos restantes animais, distingue dois níveis da mesma. O das emoções ou sentimentos morais, como a simpatia, a empatia, a reciprocidade e o medo da punição, que é partilhado com outros animais, e o nível do juízo moral que engloba o bem e o mal, a linguagem, o raciocínio, a lógica e os consensos sociais e que demonstram ser especificidades humanas (Waal, 2004).

Mediando estes pensamentos anteriores, podemos considerar, nas palavras de António Damásio, que o valor central de todo o organismo é a sobrevivência, como tal, os seres humanos contêm esse valor biológico. A gestão da vida e a sua regulação, ou *homeostase* como o autor refere, é a função primária dos cérebros humanos. Há uma homeostase biológica básica, totalmente automatizada que teve o seu início nas criaturas unicelulares, e uma homeostase sociocultural que pertence aos organismos que possuem cérebro, mente e consciência e os torna capazes de deliberações (Damásio, 2010).

A *homeostase* sociocultural consiste em dispositivos culturais para a regulação da vida, tais como sistemas normativos, políticos, económicos, científicos, tecnológicos, artísticos, etc. através dos quais a consciência otimizou e regulou a vida. Aqui, o eu em cada mente consciente é o primeiro representante dos mecanismos individuais de regulação da vida (ibid.).

Como nos afirma Damásio, a similitude que caracteriza o repertório do comportamento humano advém do inconsciente genómico que, formado por um número colossal de instruções que estão contidas no nosso genoma, orientam a construção do organismo com as características distintivas do nosso fenótipo que contribuem para o funcionamento do organismo. As emoções portanto, que são definidas como complexos programas de ação, não são aprendidos mas sim automatizados e previsivelmente estáveis (ibid.).

Neste ponto, em que o autor define as emoções como sendo universais como já havia feito Darwin, é que nasce o sentido ético pois estas emoções “incorporam numerosos princípios morais e formam a base natural dos sistemas éticos” (ibid., p.126).

Satre, que define o homem como sendo livre e autónomo, ao mesmo tempo torna-o responsável absoluto pelas suas ações durante o seu período de vida. Estas ações e escolhas que toma, que se inserem num meio social

pré-existente, vão incidir na sua própria identidade para toda a sua vida. Estando o homem, como o autor afirma, “condenado a ser livre, transporta o peso do mundo e dele mesmo sobre os seus ombros: ele é responsável pelo mundo e por ele enquanto maneira de ser (...) é esmagadora, visto que ela é aquela que pela qual ele se faz ser e ter um mundo” (Sartre, 1943, p.612).

Scheler, por sua vez, identifica os indivíduos como seres dinâmicos e comunicativos e compõe o princípio de que a autonomia nasce da coresponsabilidade moral, geradora da autorresponsabilidade, sendo esta a essência da comunidade onde “todos os indivíduos são identicamente pessoas” (Scheler, 1955, p.498).

A noção de autonomia encontrou diversas disparidades ao longo dos tempos. Enquanto há a defesa da coletividade de um lado, do outro surge a individualização e a recaída da identidade de cada um pela identidade do coletivo. Mounier defende que o indivíduo se constrói desde criança para outrem, criando em si um individualismo como “um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que instala o indivíduo nas atitudes de isolamento e defesa” (Mounier, 2010, p.38). Sendo cada indivíduo movido para outrem, a experiência que cada ser obtém provem sempre de um outro que não o próprio, é portanto transmitida pela abertura do indivíduo à sua natureza comunicável que “só existe na medida em que existe para outrem, e no limite, ser pessoa é amar” (ibid., p.40).

Ser é, portanto, existir na relação com os outros, renovando o seu pensamento e o seu agir com a experiência onde encontra a sua autonomia e singularidade. Podemos então dizer que o indivíduo mantém a sua substância “mediante a sua adesão a uma hierarquia de valores, livremente adaptados, assimilados e vividos num compromisso responsável e numa constante conversão” (ibid., p.75-76) unindo assim a ação livre que guia à singularidade (ibid., 2010).

Esta interação com o outro, em que o indivíduo se desenvolve construindo-se a si mesmo, tem os seus laços com o tema da educação na medida em que, como nos diz Durkheim, a educação é a “ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social” (Durkheim, 1984, p.15).

Na perspectiva de Durkheim, a educação é um processo que ajuda o indivíduo a nascer no berço social que, por sua vez, instrui a moral, a consciência e as emoções afastando-nos de nós mesmos fazendo-nos compreender interesses além dos individuais, “foi ela que nos ensinou a dominar os nossos instintos, a legislar acerca dos mesmos” (ibid., p.22). Enquanto processo de socialização, a educação é, portanto, um instrumento de transmissão dos valores morais que funcionam como legislação do coletivo (ibid.).

Assim sendo, o indivíduo constrói autonomamente o seu pensamento reflexivo através da sociedade. Distinto de Kant, Durkheim afirma que a moral do nosso tempo já está fixada no momento em que nascemos e que pouco podemos fazer quanto a isso, “não podemos de deixar de reconhecer que, ainda que a regra moral seja uma obra coletiva, a recebemos em maior medida que a fazemos” (ibid., p.103).

Pensar o processo educativo como descendente na necessidade de socialização do homem surge na concepção teórica de John Dewey. Para este, o papel da educação não se limitaria à vaga transmissão da cultura mas é um processo que promove o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos permitindo-lhes uma interpretação mais complexa da realidade em que se insere. Como o autor refere, “o indivíduo isolado não é nada, só em e pela absorção dos objetivos políticos e pelo sentido das instituições organizadas é que alcança a sua verdadeira personalidade (...) o único caminho pelo qual ele chega a ser verdadeiramente racional (Dewey, 2001, p.88).

Dewey afirma-nos que é a partir do meio em que nos inserimos, social e educacional, que vai gerando progressivamente o significado próprio de cada indivíduo sobre a sua autonomia como membro da sociedade e criando o seu projeto de vida. Neste sentido, a educação deve ser concebida de modo construtivista que permita a aquisição das faculdades necessárias que guiem o indivíduo face ao real, “como o desdobramento de poderes latentes face a um objetivo definido (...) um processo de reorganização, reconstrução e transformação contínuas” (ibid., p.53).

Nesta linha, Habermas compõe que o indivíduo só pode construir a sua identidade através de relações comunicativas. Neste processo, em que coexiste o desenvolvimento da identidade do indivíduo e a sua relação com o

coletivo, existe, contrariamente ao afirmado por Durkheim, uma construção ativa do espaço e da cultura em que o indivíduo se insere por este ser parte de uma troca de conhecimentos e experiências. Como o autor afirma, “a identidade do indivíduo e a da coletividade a que ele pertence nascem e preservam-se em simultâneo. À medida que a individuação avança, mais o sujeito particular se envolve numa rede cada vez mais densa, e ao mesmo tempo mais subtil, de dependências recíprocas e de necessidades expostas de proteção” (Habermas, 1999, p.69).

Ao abrigarmos a interioridade do indivíduo nesta rede de relações interpessoais, onde existe uma fragilidade crónica de uma identidade suscetível, a moral surge como meio de proteção do mesmo. A moral é um meio de equilíbrio para as relações comunicativas de forma responsável e orientadora dos sujeitos (ibid.).

Charles Taylor afirma que a construção da identidade de cada indivíduo se constrói a partir da moralidade da sociedade em que se insere e que, partindo da compreensão desses códigos, toma uma posição relativamente aos mesmos ao longo da sua vida. Neste processo, que deriva das relações interpessoais e experiências individuais, o diálogo é crucial no estabelecer da identidade pessoal. A identidade é, assim, “o horizonte no interior do qual eu tomo a minha posição. A identidade define-se pelo compromisso e pela identificação que proporcionam o horizonte dentro do qual eu intento determinar, caso a caso, o que é bom, valioso, o que se deve fazer, o que eu aprovo ou o que me oponho” (Taylor, 1998, p.46).

Visando a igualdade entre indivíduos vigente na sociedade, Taylor afirma que a descoberta da identidade não significa que esta é elaborada isoladamente “mas que a negocie por meio do diálogo em parte aberto, em parte introspetivo, com os outros (...) o desenvolvimento de um ideal de identidade gerada desde o interior outorga uma importância nova e crucial de reconhecimento. A minha própria identidade depende de modo crucial da minha relação dialógica com os outros” (id., 2002, p.81). A construção da identidade, portanto, “inclui o reconhecimento universal da diferença, nas formas em que estas resultem pertinentes para a identidade” (ibid., p.84).

A dimensão do diálogo em Habermas tem o pertence de atingir a ética universalista, como Kant referia, de forma que o sentido de justiça, igualdade

e autonomia se ampliasse aos “aspectos estruturais do bem viver, que do ponto de vista geral da socialização comunicativa, se destacam completamente da totalidade concreta de formas de vida particulares (Habermas, 1999, p.23).

O que o distingue do pensamento de Kant é precisamente esta dimensão de diálogo e consenso acerca dos princípios que devem ser universais, é uma busca cooperativa e intersubjetiva de uma sociedade (ibid., 1999). Visto desta forma, a moral não deve ser vista como leis fixas mas sim um meio de proteção criado a favor de todos, “como uma capa porosa de proteção contra as contingências a que o corpo vulnerável e a pessoa nele encarnada se encontram expostas (...) construções frágeis que protegem as dimensões de uma mesma realidade” (id., 2004, p.76).

As argumentações geradas pelo diálogo servem para contextualizar e examinar “as pretensões de validade que as pessoas erguem a princípio implicitamente e levam consigo ingenuamente no agir comunicativo” (id., 1989, p.193). Mas, ao mesmo tempo, sempre para atingir um consenso participativo em que somos levados a exercer a empatia em relações de reciprocidade pela percepção de situações conjuntas onde a subjetividade tem o seu valor próprio (id., 2004).

De acordo com José Quintana, refletindo sobre a importância dos valores, afirma que estes são o principal pilar da educação apresentando três justificações para a sua afirmação:

“a) são o resultado objetivo, subjetivo e pessoal de todo o processo de interpretação significativa da realidade operada no sujeito; b) são a origem do quadro e sistema articulado dos motivos, critérios, normas, modelos e projetos com os quais o indivíduo busca e constrói o seu plano pessoal de vida; c) são as premissas que inspiram e unificam aquela conduta madura à qual ele tende” (Quintana, 1998, p.223).

Segundo as concepções de Johannes Hessen, a palavra valor adquire um significado supremo e indefinível pois adquire a constância do ser e da existência. Podemos então afirmar que há uma conotação à experiência de cada um, pois os valores surgem pela ação e reflexão que cada indivíduo forma sobre os mesmos na sua vida. De acordo com as palavras do autor, os valores presentes no mundo vivem dos atos humanos “chamos «sentir emocional», e só sobre estes «atos» se fundam depois os das nossas

preferências e não preferências acerca dos valores (...) e ainda os do amor ou repulsa que sentimos diante deles e que representam o mais elevado grau da nossa vida emocional «intencional» ” (Hessen, 2001, p.107).

Segundo Joseph Chan, numa continuidade do pensamento de Confúcio e Kant, o ideal moral para cada indivíduo é atingir o ren, a virtude mais elevada e perfeita. Ren, “é uma qualidade humana, uma expressão da humanidade que pode manifestar-se num amplo conjunto de disposições, desde a reflexão pessoal e o exame crítico da vida pessoal até ao respeito, preocupação e cuidado com os outros (...) uma ética da compaixão e reciprocidade” (Chan, 2005, p.56).

De acordo com os fundamentos de Max Scheler, seguindo o pensamento de Kant, os valores não podem revelar tal subjetividade efémera, “o Eu é ainda objeto de experiência-vivida intencional e por consequência de uma «consciência de qualquer coisa» (Scheler, 1955, p.277), e como tal necessita que esses valores existam objetivamente além da sua própria consciência. Segundo o autor, o que forma o indivíduo vai além da razão, toca a intuição e os atos emocionais, o qual dá o nome de espírito (id., 1980).

Podemos verificar que existe em Scheler uma transposição do formalismo racional de Kant, pois este pensa a aquisição de valores através da percepção afetiva adquirida na experiência individual. Os valores, no pensamento de Scheler, acabam por construir “o conjunto da contribuição que a atividade de conhecimento próprio ao indivíduo e a sua experiência moral trazem ao indivíduo (...) uma forma de estruturação económica entre outras que pode tornar o discernimento moral último; e que garante moralmente o mais alto grau da aquisição subjetiva deste discernimento” (id., 1955, p.331).

Scheler subordina, então, a moral ao desenvolvimento pois a compreensão e aquisição deste faz com que seja possível um mais elevado incremento da percepção afetiva que guia o homem a penetrar nos valores existenciais além das suas próprias necessidades corporais. Como afirma o autor, quanto menor for a importância dada ao espírito mais os valores se reduzem a signos do bem-estar e da satisfação das necessidades corporais. Portanto, o homem natural que tem o costume de “não tomar claramente a consciência de valores só se ele está apto a perceber afetivamente em que medida é que eles são signos para ele de um comportamento dirigido para os

seus instintos e suas próprias necessidades corporais (...) que lhe limita a consciência clara dos valores (...) é portanto a possibilidade para os valores afetivos perceptíveis de substituir uma «função-simbólica» relativamente aos modos-de-satisfação das suas necessidades e dos seus interesses” (ibid., p.279).

Acerca da autonomia objetiva do indivíduo sobre os seus próprios valores, o autor aponta para dois géneros indicados por uma certa independência contextual onde o sujeito nasce para a realidade moral coletiva. Um ligado à realidade dada onde há a possibilidade de sugestão ou transmissão, e um segundo que trata de uma autonomia pautada pelo querer sem discernimento. É assim, por este sentido ganho na experiência obtida durante o desenvolvimento, que se concebe a responsabilidade social (ibid.).

Não podemos deixar de verificar que, hoje em dia, as evoluções educacionais tiveram seus grandes princípios com o desenvolvimento da psicanálise, não só nas teorias como nas práticas educativas ocidentais, pois imputou que a educação tinha um papel importante na imputação de muitas das perturbações psíquicas que afetam os seres humanos (Schauder, 2001).

Freud, ao formular a hipótese de que as nevroses têm as suas origens na infância, à educação compete desempenhar um papel profilático de grande importância (Freud, 1913). Mas o papel da psicanálise veio também esclarecer o papel preventivo da educação, denunciando os estragos causados pela violência e humilhação dos métodos utilizados na época (Cifali, 1982). Estas considerações vieram marcar as grandes orientações da educação moderna para uma busca mais intensiva do bem para as fragilidades das crianças (Miller, 1984).

Conduziu-se assim cada vez mais problematizações radicais acerca do ato educativo. Os trabalhos psicanalíticos vieram a dar origem a algumas ideias presentes na educação libertária, demonstraram o quanto a educação contém potencialidades patogénias indiscutíveis, e como tal tem o pressuposto de proteger as crianças dos traumatismos e direcioná-las para a construção de um mundo melhor (Schauder, 2001).

Refletindo acerca das fases de castração formuladas por Freud, situações cuja organização participa na estruturação e moldagem do indivíduo, Dolto articula este conceito juntando o adjetivo simboligéneo. Estas

fases, pela qual as crianças passam, podem ser então reconstruídas quando, ao narcisismo primário, são tornados simbólicos os objetos de prazer que contribuirão para o desenvolvimento da personalidade da criança. Dolto acrescenta este adjetivo na medida em que estas provações abrem possibilidades de metaforização, de sublimação e de produção simbólica. Ou seja, graças ao ato de nomeação, o indivíduo torna-se singular e inscreve-se ao mesmo tempo no universo simbólico dos outros humanos. Dolto insiste na dimensão positiva e produtiva que se deve tomar nesta operação (Dolto, 1984).

Para as crianças, são as palavras que verbalizam estas provações que construirão pontos fulcrais para superar e frutificar as frustrações. Tanto mais fácil é superar quanto mais confiar nos que o rodeiam e acreditar neles, através do diálogo sobre o sentido e alcance do que os rodeia, assegurando assim amanhã mais ricos de prazer e, portanto, mais felizes. Alguns destes fatores podem, então, ser facilitados através da aprendizagem da linguagem pois assim se adquire o poder de comunicar o que se gosta ou desgosta, em quem se confia ou não, a observar as diferenças entre o que cada um possui evitando a violência ou a proteção exagerada, fatores indispensáveis à humanização e socialização (Schauder, 2001).

Fazer da educação a condição de subjetivação do indivíduo justificaria a longa recessão dos sofrimentos psíquicos e perturbações psicopatológicas resultantes das carências educacionais durante os períodos antecedentes. É, portanto, condição prévia do sentido da educação o tornar a criança um sujeito singular, “inscrito na sua genealogia e não preso nos impasses da sua filiação” (ibid., p.22).

Se algumas das fases de castração, ou privação das mesmas, podem não ser simboligêneas mas apenas mutiladoras, há ainda outras que podem produzir o símbolo (Dolto, 1984).

É então com as palavras e as interdições vinculadas que conduzem a criança à simbolização dos objetos de prazer e delas resulta a recomposição narcísica, indispensável à sua estruturação. A ausência de simbólica é uma ausência de educação e de significação, portanto, podemos afirmar que é através da educação que se encontra a liberdade e a personalidade

humanizada e subjetiva que guia à usufruição da vida no coletivo (Schaude, 2001).

George Vedel, ao observar que o direito à diferença coexiste com o direito à igualdade, distingue que este é inegável porque “se funda nos dados científicos mais seguros, que nos garantem que nenhum homem pode, pela sua natureza, ser o duplicado ou cópia de um outro (...) o direito à diferença não é senão um corolário da liberdade que consiste em “poder fazer tudo o que não prejudique ninguém”” (Vedel, 1991, p.355, 356).

Tendo refletido sobre temas como ética e moral no contexto de clarificar o quanto a educação está ligada à ação social e cultural bem como à psicologia dos indivíduos. Podemos também identificar a sua relação com a política. Como afirma Agostinho Reis Monteiro, “na finalidade do direito à educação está incluída a promoção do respeito dos direitos do homem; e porque o quotidiano da educação, tanto familiar como escolar, tem um enquadramento jurídico” (Monteiro, 2001, p.114).

Educação e política são as duas modalidades de ação humana mais consubstanciais que geram a configuração individual e coletiva. As utopias, conforme afirma Monteiro, são sempre político-pedagógicas pois “visam um homem novo para uma sociedade nova”, como é o “caso da República de Platão e do Emílio de Rousseau” (ibid., p.115).

Também elas são as duas principais formas de poder, mas é na educação que reside o poder de todos os poderes pois é o mais generalizado, natural e influente dos poderes do homem sobre o homem. O poder pedagógico está, portanto, na base de todos os poderes existentes e cujo princípio fundamental é o primado do interesse superior do educando (ibid.).

Também Franciszek Przetaczniz reconhece que, de entre todos os direitos, o direito à educação é o mais importante, com exceção do direito à vida, pois é fonte de todos os direitos humanos. Para o autor, o direito à educação “é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos humanos por uma pessoa individual (...) em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive” (Przetacznik, 1985, p.257).

Sugerimos aqui que o fundamento da educabilidade, da perfeitibilidade do ser humano, da capacidade de aprender e criar, reside na sua necessidade de comunicar e aptidão semiótica. A educação, portanto, “é um fenómeno de comunicação transgeracional, como transfusão cultural e jogo de espelhos psicologicamente reprodutor de uma identidade coletiva em cada identidade individual” (Monteiro, 2001, p.116). Quer isto dizer que comporta relações sociais e interpessoais de comunicação que resultam numa configuração social e psicológica, consistindo, portanto, que esta compreenda todas as aprendizagens, capacidades e comportamentos necessários à realização da sua finalidade pessoal e social. Neste ponto de vista, a educação é em suma a transmissão do saber e do poder do ser humano sobre si próprio e sobre as suas relações com os outros, cujos fundamentos são de natureza ético-psicológica (ibid.).

Como nos indica Monteiro, “todo o humano, pela sua educabilidade, tem direito tanto aos limites eticamente necessários à sua humanização e subjetividade, como também aos possíveis da essencial perfeitibilidade e abertura da humanidade” (ibid., p.130). Em consequência, o interesse superior da educação está no respeito da igualdade ética e da diferença psicológica (ibid., 2001).

Podemos aqui identificar dois campos que interessam ser promovidos pela educação. A liberdade, que “é a substância da dignidade humana e o sentido de todos os direitos do homem” (ibid., p.131), e o diálogo, que no seu conceito mais elevado, “é a comunicação mais racional, humana e humanizante, na medida em que é o contrário do dogmatismo e nele acontece o máximo de inter-reconhecimento, inter-subjetivação e inter-locução” (ibid., p.131).

Como podemos verificar, os seus componentes fundamentais da educação são a ética, o civismo e o sentido internacional pois abrangem-na aos direitos atuais do homem. Mas a educação em toda a sua abrangência tem que ter um carácter ainda mais atual e amplo, tem igualmente de ser cultural, física, emocional, estética, intelectual e democrática, ou seja, a educação deve ter uma visão mais global e interessada nas necessidades educativas especiais de cada educando (ibid.).

Idealiza-se, assim, a escola “como um lugar de bem-estar onde as crianças e jovens, nomeadamente, se obrigam a aprender tanto o que desejam, motivados pelas necessidades e interesses do desenvolvimento das suas personalidades, como o que têm de aprender para se tornarem adultos sólidos e responsáveis para com as comunidades em que vivem” (ibid., p.133).

Inspirando-se nos três mestres fundamentais na educação definidos por Rousseau, o próprio indivíduo, os outros e as coisas, Gaston Pineau formulou a teoria tripolar da formação que, segundo ele, é formada por três movimentos: personalização, socialização e ecologização. O que o levou a criar os conceitos de auto, hétero e ecoformação (Pineau, 2000).

O termo autoformação foi o primeiro conceito a surgir pois este está relacionado com a autonomização do sujeito e no seu poder de formação, personalizado, individualizado e subjetivo. A autoformação é, portanto, a apropriação que o sujeito realiza na condução da sua própria formação. A heteroformação designa, como o próprio nome indica, a formação social que advém dos outros, da educação e da formação que o próprio indivíduo absorve. A ecoformação, então, é a dimensão formativa do meio ambiente material que constantemente é transmitida, mas que é mais encoberta e silenciosa. Pineau ressalta ainda para outro termo, a coformação, cujo sentido que põe em evidência os processos e movimentos formativos em que a relação entre sujeitos é fundamental, não hierárquica como no caso da heteroformação, mas de forma interativa e recíproca, sendo esta uma ponte de troca entre a auto e a heteroformação (ibid.).

Como descreve Pineau, existe igualmente uma ligação entre todos os níveis de formação pois são dependentes entre si e que, de certa maneira, pretendem alcançar a formação do eu (autoformação) “que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões (...) rebelde a toda a simplificação unidimensional” (id., 1988, p.65).

Este processo de inter-relação entre formações com vista à formação do eu é descrita pelo autor como sendo um impulso fundamental pulsional pois a autoformação ultrapassa o quadro social:

“Ela parece ser a expressão de um processo de antropogênese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais (...) A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito. Mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial. Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hétéro e a ecoformação que é, a princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se” (ibid., p.66-67).

Pineau chama a esta corrente de *bio-epistemologia*, pois ela tem em vista a formação como processo vital, que define a forma de todo o ser vivo, e a ação do sujeito de forma constantemente reflexiva (ibid., 1988). Nesta perspectiva *bio-epistemológica*, Galvani observa que a autoformação não é concebida como um processo isolado, pois não se trata de uma formação egoica, mas é sim um dos polos do processo total de formação no qual a pessoa toma consciência dos diferentes níveis de cada um dos polos e da sua interação recíproca. Se o círculo reflexivo da autoformação inclui o eu psicológico e consciente enquanto lugar de relações, uma perspectiva que abra “para diferentes níveis de realidade, (...) remete a diferentes níveis de consciência, cada uma das quais tendo as suas próprias leis e sua própria coerência” (Galvani, 2002, p.101).

De acordo com Luis Lavelle, o sujeito é o centro em relação ao qual examinamos o real considerando a sua totalidade. O sujeito psicológico “é o centro de toda perspectiva individual; o sujeito transcendental, o centro de toda perspectiva em geral; o sujeito absoluto, o centro sem perspectiva, conseqüentemente, não mais o centro abstrato de todas as perspectivas particulares, mas o centro concreto que as abole ao mesmo tempo que as fundamenta” (Lavelle apud. Galvani, 2002, p.101).

Aqui, a consciência resulta de uma circulação entre esses três aspetos do mesmo sujeito que, ao reconhecer a sua própria individualidade, reconhece os seus limites e tenta ultrapassá-los, o que implica que esta consciência resulte da relação viva que se estabelece em cada indivíduo e o ser absoluto. Como afirma Lavelle, “eu só tenho consciência de mim mesmo

porque um nível superior me permite pensar-me como eu entre outros eus e, portanto, integrar a possibilidade de outros centros de perspectiva sobre o real (...) além disso, essa possibilidade de todas as perspectivas sobre o real só se justifica pelo sujeito absoluto estranho a todas as perspectivas e que contém a todas” (ibid., p.101).

Se pensarmos na formação enquanto *Bildung*, no seu sentido original de busca da imagem (*Bild*) de acordo com a qual cada ser humano foi criado, podemos afirmar que no topo do polo da autoformação se encontra a ontoformação, quando, depois de um trajeto longo de formação que percorre todos os outros polos, vai ao encontro do da sua imagem eterna (Corbin, 1995) e a sua formação passa a ser guiada também pelo arquétipo, pelo ser ontológico do seu ser (Plotino, 2002). Com isto, constatamos que também é possível ver a formação como a passagem do geral para o particular, pois na formação enquanto *Bildung* o indivíduo procura a imagem única do ser, a sua forma arquetípica (id., 2002), a sua natureza celeste, diferente da de todos os outros seres, e ele passa, então, do geral para o particular, à sua forma singular e única (Corbin, 1995).

Conforme afirma Abbagnano relativamente ao surgimento do pensamento acerca da sabedoria, o conhecimento sobre o sentido da totalidade fora chamado em grego de sophia ou sapientia, e corresponde ao conhecimento supremo das coisas que se caracteriza por ser o grau de conhecimento mais alto, ou seja, mais certo e mais completo, e por ter por objeto as coisas mais altas e sublimes. Mas, por sua vez, a sabedoria encontra outro sentido, o da palavra prudentia, que se refere à esfera própria das atividades humanas e que expressa a conduta racional no âmbito dessa esfera, ou seja, expressa a possibilidade de dirigi-la da melhor maneira possível (Abbagnano, 1997).

Podemos afirmar que a sabedoria procede de dois campos distintos mas que, ao mesmo tempo, estão unidos entre si. É neste âmbito polissêmico de conceitos que se interligam mutuamente que a formação do sujeito se aproxima do platonismo e da *Bildung* alemã. Por essa razão, Patrick Paul acrescenta ao processo de autoformação, o processo da formação global do homem, o termo ontoformação onde a realidade ontológica revela a especificidade do ser individualizado. Paul estabelece então a relação entre

esses quatro termos e três etapas da formação do homem global (Paul, 2001, p. 381-406):

- 1- A relação entre eco e heteroformação corresponde à estruturação psico-físico-social do sujeito;
- 2- A relação entre hetero e autoformação corresponde à estruturação da imaginação criadora diurna e à hermenêutica, ou interpretação, da linguagem da imaginação noturna;
- 3- A relação entre auto e ontoformação corresponde às contemplanções supra-rationais em que o sujeito transcendental pode ter do sujeito absoluto, bem como das primeiras formas que deles emanam.

Essas três etapas correspondem às diferentes etapas descritas por Platão na metáfora da Caverna (Platão, 1969; Paul, 2001). Como observa Patrick Paul, a *Imago Dei* decorre da dialética entre os diferentes polos de formação e da travessia dessa três etapas de antropoformação (Paul, 2001). No entanto, como afirma Galvani, a formação é um processo vital e permanente de metamorfoses que, na passagem entre cada nível de realidade, provoca ruturas, perspectivas e transformações cognitivas (Galvani, 2002) pois, como afirma Nicolescu, dois níveis de realidade são diferentes se, passado de um ao outro, houver rutura das leis e dos conceitos fundamentais (Nicolescu, 2001).

Após a análise destes conceitos, convém analisar o significado que é dado acerca do conhecimento, do saber e do ensino relacionado com estes termos, pois estes são essenciais para uma “reflexão autorregulada, universal e rigorosa, em torno dos processos educativos” (Cambi, 1999, p.38).

De acordo com Legroux, a informação é exterior ao sujeito; contrariamente ao conhecimento adquirido, ela é um dado transmissível (Legroux, 1981). Da mesma opinião, Keith Devlin afirma que estes conceitos são distintos, pois o conhecimento é já a informação adquirida e transformada pelo indivíduo, o conhecimento é, portanto, já um resultado da informação obtida ao longo da vida. Com efeito, “o conhecimento é que estabelece a diferença no que podemos fazer, e o valor da informação depende do valor do conhecimento ao qual ela pode conduzir. (...) A informação pode ser considerada como uma substância que tem alguma estrutura (...) Já o conhecimento, é informação colocada em prática (...) o conhecimento requer um conhecedor” (Devlin, 1999,p.2-4). Em suma, Devlin conclui que a

informação é resultado da soma de dados e de sentido, enquanto o conhecimento surge quando o conhecedor internaliza a informação ao ponto de a poder utilizar (ibid.).

No campo da pedagogia, Legroux chama à atenção para o desfasamento que surgiu ao longo da história relativamente a estes conceitos, pois a qualidade do conhecimento está relacionada com a integração da informação pelo sujeito e não com a informação transmitida, adquirida e avaliada. No entanto, o autor faz referência à pedagogia proposta por Dewey para o qual a informação e o saber só são transformados em conhecimento através da experiência pessoal, não apenas ao nível cognitivo, mas também ao nível da vida interior e subjetiva de cada indivíduo. Conhecimento exige, assim, mais que uma relação entre o objeto e o sujeito, ele é a união entre o conhecimento e o conhecido, o que “supõe que aquele que conhece se assimile ao que ele conhece por um esforço de penetração, por uma acomodação incessante do espírito” (Legroux, 1981, p.128).

Retirado do latim, a palavra educação tem dupla origem: *educare*, que quer dizer nutrir, e *educere*, que significa criar. Aí se encontra as duas tendências, por vezes contraditórias, que se preocupam ora com nutrir a criança de conhecimento ora criá-la de forma que ela possa usufruir de todas as suas possibilidades (Debesse e Milaret, 1974).

Segundo os autores, a pedagogia é “a arte da educação, o que implica uma habilidade, e como a ciência da educação, o que supõe uma reflexão metódica e objetiva sobre a educação, o controle científico de seus métodos e de seus resultados” (ibid., p.4), o que lembra o sentido etimológico da palavra pedagógica, sendo esta tida como a “condução da criança” (ibid., p.20-22). Neste contexto, se a educação corresponde ao campo das práticas formativas e da transmissão cultura, a pedagogia é a reflexão autorreguladora, universal e rigorosa, em torno dos processos educativos (Cambi, 1999).

Para finalizar, deixamos uma questão reflexiva formulada por Freitag, apoiada no pensamento de Kant, que parece pertinente na discussão deste tema: “Como alguém que não acredita na razão, na justiça, na solidariedade, na honestidade pode transmitir esses valores às próximas gerações?” (Freitag, 2001, p.26).

4. Educação e atualidade

“Cosmogonias, mitologias, lendas, história, o noticiário de ontem, o jornal da manhã, o relato do vizinho e a nossa própria experiência pessoal e profissional transpiram violência. Violência do indivíduo, violência do Estado, violência do sistema, violência do amor, violência da economia, violência da democracia, violência da justiça”

(Eva Faleiros, 2000).

Numa perspectiva negativista, Rui Grácio afirma que as escolas no futuro se irão degradar pois vão seguir o programa de racionalização do sistema, “construirão, neste como noutros setores da vida nacional, a nova grande oportunidade dos tecnocratas, só na aparência servos indiferentes de um qualquer amo” (Grácio, 1981, p.680).

Os professores, por sua vez, serão definidos como agentes de ensino formados em contextos que favorecem a “passividade das condutas, não obstante a apologia literária da pedagogia ativa e da recomendação do uso das modernas tecnologias de comunicação; um esmerado planeamento curricular acabará por desfechar em muita ciência compendiada bastante psicologia da mesma espécie, sociologia pouca, de preferência nenhuma. Será reconhecido que todo o futuro educador profissional deve ter uma formação de nível superior, porém uma atividade crítica discreta e ideologicamente neutra” (ibid., p.679).

Arends, com uma perspectiva bem mais positiva, ao pensar acerca a educação para o século XX e um propões que alguns dos seus aspetos vão permanecer intactos mas que outras correntes se vão acentuar e que provavelmente surgirão alterações substanciais. Por sua vez afirma que a aprendizagem escolar continuará a ser a mais importante. O autor identifica que as “ideias contemporâneas de reforma possuem o potencial para despoletar perspectivas novas e radicais sobre o significado da aprendizagem escolar e sobre a melhor forma de a promover” (Arends, 1995, p.4).

Entre elas o autor identifica o surgimento de novas perspectivas acerca do que constitui uma comunidade, e qual a articulação desta com a escola, e

também novas concepções acerca das características da população estudantil e as expectativas relativas ao papel dos professores (ibid.).

Nesta linha de pensamentos acerca do futuro, Pourtois e Desmet afirmam que a educação enfrentará uma crescente preocupação com os valores. Nas suas palavras, a pedagogia pós-moderna “verá a difusão e articulação dos conhecimentos, trabalhará sobre as opiniões, as atitudes e a personalidade, entrará no mundo dos valores ao contrário de restringir-se às áreas da utilidade” (Pourtois, Desmet, 1999, p.38).

No mundo atual, a educação assume cada vez mais um papel proeminente que acarreta as constantes mudanças que surgiram através da globalização. As escolas, instituições cujo foco é a construção de indivíduos socialmente aptos (Vygotsky, 1988; 1996; Ericsson, 2002; Bruner, 1971; Rosário, 2004; Tavares, 2005), abarcam agora com a evolução económica e cultural que surge e com uma progressiva complexificação dos seus currículos (Roldão, 1999) que permaneciam relativamente estáveis e comuns, e que a partir de meados do século XX iniciou a demonstrar ruturas e fracassos que guiaram as reformas presenciadas principalmente no mundo ocidental (Lemos, 1999; Arends, 1995; Fullan, 1982; Joyce et al, 1983).

Segundo Manuel Pinto, as condições e ambientes de aprendizagem alteraram-se radicalmente destacando-se: a massificação escolar, o aumento da qualificação académica dos mais jovens, a maior facilidade de viajar, a difusão das tecnologias de informação e do acesso às redes de comunicação e bases de dados. Tudo isto configura novos cenários sociais de ensino e aprendizagem (Pinto, 2003).

Como nos diz António Nóvoa, a expansão da escola às massas sociais é uma dos maiores acontecimentos transformadores tanto das sociedades como das escolas atuais. A escola, agora, define novas formas de grande importância na organização da vida familiar e social, como tal tem a necessidade de permanecer atual e ativa (Nóvoa, 2009).

Podemos indicar, na opinião do autor, que estamos a transitar num renascimento da ação educativa: “A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas

educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Já perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens” (ibid., p.12).

No início do século XXI os professores reaparecem como elementos insubstituíveis, não só na promoção de aprendizagens, como também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade (ibid.).

Devemos notar que, com a globalização do acesso à educação, faz-se necessário lidar com a desigualdade e subjetividade que surge ao mesmo tempo nos campos de ordem social e cultural. Fatores estes como “o fracasso escolar, a evasão, a redução das exigências de formação, a desvalorização das qualidades, a institucionalização de ensinamentos específicos fracos ou estritamente ocupacionais, uma diferenciação dos estabelecimentos em fortes e fracos, etc.” (Tardif, 2007, p.11).

Tomando estes pontos analisados anteriormente como fulcrais para entendermos a importância da educação na sociedade, pomos aqui em relevo, e para finalizar, algumas considerações de Adorno. O autor aponta-nos que é urgente a educação atual evitar a barbárie sendo, como tal, fundamental que esta se torne transparente na sua finalidade humana e siga no sentido de atingir a formação moral. Como tal, considera-se tão urgente impedir estes atos destrutivos que todos os outros objetivos da educação se deveriam reorganizar por esta prioridade pois a sua ação é decisiva na possível transformação civilizacional (Adorno, 1995).

Nas palavras do autor, a barbárie é algo simples que “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização, – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização – mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a

civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza” (ibid., p.155).

Assim, também como afirma Pais (2007, p.153):

“Constitui a educação o único processo pelo qual é possível preservar, restaurar ou restabelecer uma civilização, na medida em que pode realizar a reinserção das pessoas no processo histórico de uma cultura. Para tanto, é necessário que a comunidade humana em questão se organize e se sustente permanentemente, segundo os princípios básicos do humanismo, da racionalidade e da civilização: liberdade, igualdade, fraternidade.”

Como tal, podemos afirmar que os grandes temas da ética, como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação e autoafirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo, não perdem nunca a sua atualidade (Bauman, 1997).

Torna-se evidente que a escola, para responder às exigências da sociedade atual do século XXI e atingir o seu ideal, deve ser capaz de fazer frente aos inúmeros problemas e desafios com que o mundo se confronta. Exigências relativas ao desenvolvimento social e económico, exigências de uma solidariedade internacional ativa e exigências de ordem ética (Adamets, 2001).

Entre elas devemos enunciar as principais:

“um potente movimento de mundialização; o crescente problema das desigualdades de rendimentos, da pobreza e do desemprego; o desenvolvimento exponencial dos conhecimentos científicos e tecnológicos e a irrupção das novas tecnologias da informação e da comunicação na vida humana; a deterioração do meio ambiente físico; o crescimento demográfico preocupante, em certas regiões; o fenómeno dos refugiados; o alastramento de todas as espécies de violência, no seio da família, da escola, da sociedade; o declínio moral generalizado e uma espécie de banalização da corrupção, a diversos níveis da sociedade; a frequência do tráfico e uso de drogas, etc.” (ibid.).

De acordo com diversos estudos atuais, o insucesso e a indisciplina escolar são dos problemas que têm vindo a assumir proporções drásticas, que preocupam professores e pais, onde se geram tensões sociais que ameaçam o futuro do ambiente coletivo (Roldão, 1999; Estrela, 2002; Veiga, 2007, 2012; Vale e Costa, 1994; Amado, 2001; Marques, 1996). Sabe-se igualmente que quanto mais problemas um país sofre, tanto económica quanto socialmente,

mais este deve de investir nas áreas relativas à educação dos seus cidadãos, pois é daí que poderá surgir o impulso necessário ao desenvolvimento e à satisfação global (Veiga, García, Neto e Almeida, 2009).

Num espaço onde os meios de transmissão de informação multiplicaram-se e os saberes vieram a mostrar-se cada vez mais independentes da instituição escolar (Estrela, 1998; Veiga Simão, 2002; 2005). Vê-se, portanto, um incremento da necessidade de alteração dos métodos e paradigmas tradicionais (Veiga, 2013; Veiga Simão, 2002; 2005) de modo a considerar dinâmicas mais participativas na medida em que a educação se alarga a novos e maiores parâmetros relativos à vida, já que os resultados de uma educação absolutamente formal não tem demonstrado resultados positivos (Rosário, 2004; Lopes, 2008).

A multiculturalidade, a massificação do ensino e o desenvolvimento tecnológico, que vieram injetar nas escolas homogêneas um ambiente transversal, levaram as escolas a confrontar-se com múltiplas novas problematizações onde a desorientação dos órgãos internacionais demonstram que a globalização está a crescer à deriva e sem coordenação estratégica, o que guia à destruição e a corrosão o estado social (Moreira, 2013).

4.1. Indisciplina e Violência

Não podemos deixar de observar que um dos fatores que mais se complicam nas é a dificuldade na promoção de valores e a crescente indisciplina, “são várias as escolas onde se fala dos vidros partidos e paredes riscadas, muitas queixas da “violência” dos alunos entre si e algumas relativamente aos professores e pessoal auxiliar e a maioria refere os distúrbios na sala de aula que, ainda que não em níveis preocupantes, impedem o professor de transmitir todos os seus saberes” (Vale e Costa, 1994, p.256).

Como descreve Fernanda Aléssio (2007, p. 44), “a violência simbólica está ‘infiltrada’ em todos os espaços da sociedade. Podemos identificá-la

tanto na desregulamentação das estruturas básicas do setor econômico e social, como por exemplo: alimentação, moradia, educação, segurança, lazer, etc., quanto na estrutura que trata da formação política e cultural do sujeito, ou seja, aquela que prepara o indivíduo para atuar no contexto social, deixando-o intervir nas decisões, realizando escolhas acertadas na construção da sociedade.”

Para Minayo, as raízes da violência são a estrutura e o sistema social, com a hierarquização das classes, grupos, nações econômica e políticas dominantes, os quais tomam partido das leis e instituições para manter a sua hegemonia. Segundo o autor, a violência estrutural é “aquela que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto a estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à Morte” (Minayo, 1994, p.8).

Podemos afirmar que, daí, partem os demais gêneros violências de cunho social, as quais, em efeito de cadeia, atingem a sociedade no seu todo: a violência da pobreza, imposta pela exclusão social, terá como efeito a violência doméstica e a violência física que, por sua vez, gera a violência criminógena, como a delinquência, que causa um sentimento crescente de medo e insegurança. Como descreve Adorno, “trata-se de um sentimento visível de diversos modos: nas ruas as pessoas se protegem, andam com seus veículos particulares com os vidros fechados; aqueles que não dispõem de veículo próprio procuram evitar circular em áreas consideradas de risco, sair à noite, ter contato com pessoas estranhas. As casas passaram a ter inúmeros sistemas de segurança – enfim, as pessoas se protegem de diferentes modos. E basta olhar os jornais, ligar a televisão para que cheguemos a conclusão de que hoje a violência é mais um fato episódico, não é mais um acontecimento que poderia ocorrer vez ou outra. Ela transformou-se numa situação banal; temos até profissionais altamente qualificados, repórteres especializados, por exemplo, para detetar essas informações relacionadas com a violência e transmiti-las ao grande público”(Adorno, 2002, p. 99).

Chauí argumenta que a existência de valores e da ética estão relacionados com as necessidades sociais de controlar a violência e a criminalidade, exprimindo que “a maneira como a cultura e as sociedades definem para si mesmas as que julgam ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social, a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral” (Chauí, 2002, p.164).

Portanto, não há como desvincular uma sociedade de uma determinada conduta ética pois esta relação de valores é inerente a todos os indivíduos que a compõem, como tal, está relacionado às suas ações no seio da mesma sociedade. Sá Martino, lembrando o conceito de Max Weber sobre ação social, nota que o mundo social, ao ser constituído pelo conjunto de ações sociais, a vida em sociedade é uma contínua aprendizagem da prática social, na qual atitudes, ideias e valores são constantemente interiorizados pelo indivíduo como maneira de agir corretamente. Uma vez apreendidos, esses comportamentos tendem a reproduzir-se em situações análogas, “uma reprodução cada vez menos consciente de sua própria existência” (Sá Martins, 2003, p.74).

De acordo com Amado, esta indisciplina, deve entender-se como o incumprimento de regras de trabalho, mas à qual se vê acrescer “o desrespeito das exigências morais, isto é, das regras, normas e princípios, explícitos ou não, que fazem parte do património supostamente comum a uma determinada sociedade e que estabelecem os deveres e os direitos dos cidadãos no seu relacionamento social” (Amado, 2001, p.167).

É apontado por diversos autores as causas destes incidentes (Afonso, 1991; Amado, 2001; Gomes, 2001; Stichini e Gandum, 1997). Entre eles, Almerindo Afonso menciona que as causas possíveis são: a composição heterógena das turmas; más relações entre a escola e as famílias; currículos pouco motivadores; falta de organização escolar e na formação dos professores e a ausência da inserção na vida ativa dos alunos (Afonso, 1991).

Stichini e Gandum apontam para: a inexistência de regras sólidas, a falta de interesse dos alunos pelas matérias que acresce à antipatia face aos professores e a luta pelo poder, o ambiente escolar e metodologias

inadequadas face às necessidades dos alunos, o que provoca o stress dos docentes, bem como a libertação de tensões por parte dos alunos entre outros aspetos fisiológicos (Stichini e Gandum, 1997).

Na opinião de Caliman, estes fatores devem-se ao contexto atual vislumbrar diversas mudanças, que levam à frustração e marginalização dos indivíduos por falta do atendimento às suas necessidade e, tais factos, podem gerar mais desvios e transgressões (Caliman, 1998). Entre elas, Gomes aponta o plano familiar, a crescente realidade conflituosa e desigual da sociedade em plena globalização, e a influência que os meios de comunicação ocupam na vida das crianças e jovens que gera um deficit de socialização que consequentemente provoca uma falta de coesão social e crise de valores (Gomes, 2001).

Segundo João Amado, estes comportamentos podem ter base em fatores das seguintes ordens: sociopolíticos; familiares; formais e informais; pessoais do aluno; pessoais dos professores; e pedagógicos (Amado, 2001).

Como nos é apontado, podemos verificar que se trata de um fenómeno multidimensional e multicausal complexo que precisa ser compreendido e explicado, dentro do seu contexto, e o impacto que tem com o desempenho do processo educativo (Estrela, 1986, 2002; Estrela e Amado, 2000).

De acordo com Estrela, “o tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido de eficiência e a diminuição de autoestima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão” (Estrela, 2002, p.109). Citando Blase, a autora acrescenta ainda que “a indisciplina, ao quebrar as normas da aula e da escola, interfere altamente no processo pedagógico, pois, para além de afetar a aprendizagem do aluno tira tempo útil ao professor, compromete a sua performance e obriga-o a desempenhar papéis que ele não gostaria de desempenhar. Daí a fadiga e outras perturbações psicossomáticas, daí os sentimentos de impotência, frustrações, irritação e desejo de fuga à tarefa que afetam muitos docentes” (ibid., p.110).

No caso da violência, Balandier afirma que esta “pode tomar a forma de uma desordem contagiosa, dificilmente controlável, de uma doença da sociedade que aprisiona o indivíduo e, por extensão, a coletividade num

estado de insegurança que gera o medo (...) a catástrofe, o apocalipse frequentam os palcos da modernidade como velhos monstros de retorno” (Balandier, 1997, p.75). Torna-se importante compreender este conceito no contexto da sociedade moderna devido a tratar-se de uma desordem de indivíduos que integram a sociedade mas que procuram uma nova ordem da mesma, quebrando assim a unidade da ordem imposta (ibid.).

Como nos afirma Balandier, esta desordem pertence à mesma face que a ordem pois, sendo ela contra os padrões clássicos unificadores e homogêneos, trata-se de um movimento que solicita a mudança e a renovação. De modo geral, o autor reconhece que este movimento se encontra mais vivo, “administra as maneiras de negociar o cotidiano, as espertezas, os subterfúgios, as defesas, as necessidades, e não somente as estratégias de sucesso encorajadas pelas possibilidades oferecidas por um mundo em movimento, onde os códigos se embaralham, referências e valores se intercomunicam ou desaparecem” (ibid., p.191). Apontando que o progresso não se faz sem fracassos ou regressões, o autor declara que é importante identificar as manifestações da desordem e identificar as suas manifestações de forma a converter essa energia em efeitos positivos (ibid.).

Devemos também apontar que a assimilação do surgimento destas ações de desordem devem ser compreendidas e contextualizadas, pois os indivíduos são orientados para determinados objetivos com as suas ações (Silva, 2001), mas cujos efeitos podem guiar ao desenvolvimento de determinados deficits na evolução da sua identidade ou a assumirem redutivas a alguns valores ou pseudovalores (Caliman, 1998).

Importa salientar, pois, que na escola que demonstra ser cada vez mais inclusiva, a “interação entre membros de grupos étnicos diferentes é cada vez mais frequente na sociedade contemporânea, dado haver cada vez mais pessoas que trabalham, estudam passam os seus tempos de lazer e que se fixam em culturas diferentes das suas culturas de origem” (Neto, 1993, p.21).

Portanto, nesta escola em desenvolvimento, fatores como “o egocentrismo, o protecionismo e a xenofobia não são apenas indesejáveis como são impraticáveis num mundo de migrações extensas e de comunicações instantâneas que não respeita quaisquer barreiras de tempo ou espaço” (Hargreaves, 2003, p.33). Cabe então às escolas “abrir um leque

diversificado de aprendizagens, não reprodutoras, onde todos possam expressar, de um modo igual, a sua cultura de origem” (Peres, 1999, p.55).

Abramovay, em conjunto com outros autores, explicam que a Unesco elaborou uma série de documentos que pretendiam que se enfatizassem as políticas públicas relativas aos jovens envolvidos em situação de vulnerabilidade social. O principal ponto de ação que foi apontado foi o de redefinir o papel desses jovens de forma que este se tornem protagonistas de imensa importância relativamente à violência e à exclusão social. A metodologia, aplicada como educação para a cidadania, propõe o desenvolvimento de atividades onde os jovens são colocados como sujeitos de mudança e cuja participação é fundamental para que estes saiam de uma situação em que são vítimas e passem, assim, a assumir o papel de cidadão consciente dos seus direitos e deveres. Experiências elaboradas pela Unesco e correspondentes investigadores, com propostas que pretendem enfrentar a exclusão juvenil, têm levado os jovens a ter melhores perspetivas acerca dos seus projetos de vida e à reconstrução dos valores éticos, como a solidariedade e a responsabilidade social, que tinham previamente (Abramovay et al., 2002).

De acordo com Marques, a qualidade de vida das escolas integra três dimensões: a satisfação dos alunos, o seu desempenho escolar, e a reação dos alunos aos seus professores. Além destas três dimensões apontadas, podemos enumerar três indicadores comportamentais da motivação: a escolha da tarefa e o nível de envolvimento na mesma, bem como a vontade de a concluir. Segundo o autor, os dois dos principais fatores que provocam uma fraca motivação escolar estão relacionados com perceção que os alunos têm da dificuldade nas tarefas e a perceção que eles têm da impossibilidade de dedicarem o esforço e o tempo necessário às mesmas tarefas (Marques, 2003).

Marques aponta que é necessário gerar e manter interesse em sala de aula através de uma prática que demonstre entusiasmo, possibilitando desafios razoáveis, variar o estilo de ensino, dar orientações e estabelecer expectativas claras, e explicar a relevância da atividade. Deste modo possibilitar assim o envolvimento dos mesmos, o que inclui a liberdade de escolher disciplinas, flexibilidade na sequência curricular, atividades de

autoformação e autoavaliação e a definição de objetivos em colaboração com os alunos. Pretende-se assim possibilitar a criação de um ambiente positivo com diversas variáveis afetivas (ibid.).

Na opinião de Silva, as escolas ainda oferecem resistência a aplicar novas estratégias, embora sejam as mais adequadas, pois é através das relações simétricas que se estabelecem relações de empatia, imprescindíveis à aprendizagem e à construção da identidade dos alunos. Neste processo de abertura, segundo o autor, a ação pedagógica assenta no diálogo, na negociação, na compreensão, no respeito, no encorajamento e nas expectativas positivas (Silva, 2001).

Vimo-nos, portanto, na necessidade de medidas bem fundamentadas, que se comprometam com as necessidades juvenis e visem a sua inserção na sociedade atual de intensas mudanças, exigem uma rápida absorção de conhecimentos diversificados que tenham “impactos de mobilidade sobre a juventude, seja pela promoção do associativismo ou pelo fortalecimento da autoestima; são poucos custosas do ponto de vista ‘per capita’, mas têm a capacidade de gerar resultados agregados muito significativos; a lógica de seu ciclo de vida é inclusiva, ou seja, a sua reprodução está assentada sobre o princípio do aumento gradual da população atendida; são estruturadas de formas a associar a sociedade civil pela formulação ou implementação de seus objetivos; promovem uma cultura cidadã até então desconhecida para a grande parcela da população juvenil, especialmente, aquela que vive em situação de pobreza e, tradicionalmente, excluídas; algumas das experiências calcam-se em saberes localmente produzidos e, portanto, tendem a oferecer respostas eficazes aos problemas específicos de cada panorama local apresentado” (Abramovay et al., 2002, p.73).

4.2. Novos Valores, Novas Atitudes

Tendo os indivíduos um cargo de enorme relevância na sociedade em crescimento cremos que se torna urgente investir numa educação mais humanista que respeite os seus valores, ao invés do atual sentido da “troca do valor das coisas pelo preço das coisas” (Nóvoa, 2014, p.16), de forma que estas sejam capazes de alcançar uma maior interlocução cultural reconciliando os saberes a que o mundo atual se abre (Estevão, 2012; Gomes, 2001).

Neste sentido, Edgar Morin defende que a educação deve ser universal, centrada na condição humana presente, onde, na era planetária, cada vez mais há a necessidade de agir autónoma e responsavelmente. Como o autor afirma, “deve reconhecer-se a sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente e tudo quanto é humano” (Morin, 2002, p.51).

Como profere Jacques Delors no Relatório da UNESCO, “à educação cabe fornecer a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que lhe permita navegar através dele” (Delors, 1996, p.77). Quer isto dizer que a educação deve promover o desenvolvimento contínuo do homem, tornando-se um ser livre, responsável, crítico e reflexivo face ao mundo. É prova disso a formulação dos quatro pilares que o mesmo definiu, sendo eles o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser, o autor compões os mesmos como indissociáveis pois o dever da educação é “contribuir para o desenvolvimento da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (ibid., p.86).

Estes quatro patamares demonstram a necessidade da educação ser um meio que promova o desenvolvimento progressivo da autonomia e da responsabilidade de forma que respondam às necessidades da atualidade. Como podemos verificar no terceiro patamar, o autor refere que o aprender a viver juntos representa um dos maiores desafios da educação. Segundo Delors, a educação deve, neste contexto, ajudar que que conheçamos o outro de forma que mais tarde participemos em projetos comuns (ibid.).

O Relatório mencionou algumas tensões que é necessário superar, entre o global e o local, entre o universal e o local, entre a tradição e a modernidade, entre o longo e o curto prazo, entre a competição e a igualdade de oportunidades, e entre o espiritual e o material. Estes temas enquadrados nas três dimensões da educação, ética e cultura, científico e tecnológica, económica e social, viu-se a necessidade de uma educação mais flexível que permita uma diversidade de vias de estudo e a possibilidade de passagens entre os diferentes tipos de educação (Adamets, 2001).

Uma das missões da educação consiste em reconciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une. Outra das suas missões será o atingir de uma durabilidade que se alongue a toda a vida através da cultura geral, num processo de construção permanente da personalidade, dos seus conhecimentos e das suas relações, bem como da sua capacidade de juízo e de ação. Será assim possível a construção de uma sociedade educativa fundada na aquisição, atualização e aplicação dos conhecimentos adquiridos (Adamets, 2001; Estrela, 2002).

Adamets citando F. Mayor, Diretor geral da UNESCO, afirma que a nossa educação falhou “porque não estava fundada numa abordagem altamente integrada e profundamente ética. Todas as tentativas de reformas ou de enriquecimento dos programas de ensino são provas da reação a esse fracasso” (Mayor, 1997; Adamets, 2001, p.55).

A educação, neste contexto, tem portanto o papel de permitir aos indivíduos de beneficiarem equitativamente da vida neste novo cenário global. Braslavsky aponta que a possibilidade de realizar um projeto, com o domínio das capacidades necessárias para concluí-lo, tanto como “a possibilidade de explicar sua própria vida e o mundo; a autoestima e a estima pelos outros (...) e estratégias para relacionar-se com os demais de maneira saudável” (Braslavsky, 2005, p.18-19) são alguns elementos imprescindíveis para o benefício da vida individual e social. Para tal, o autor indica que se torna necessário que a escola se articule à vida prática, aproximando-se de uma maior variedade de recursos educativos, como as tecnologias informáticas e os museus, de forma a tornar os indivíduos capazes de estabelecer um vínculo com a sociedade e serem capazes de agir em benefício do coletivo respeitando os princípios humanos (ibid.).

Na perspectiva de Adele Cortina, os “princípios morais universais e valores como a justiça, a liberdade ou a igualdade” (Cortina, 2001, p.135) fazem parte da felicidade e bem-estar tanto da sociedade como dos indivíduos e como tal devem ter uma constante promoção pela parte das instituições atuantes (Veiga Simão, 2002; 2005). A educação deve convidar à promoção de um pluralismo moral, que entende a atualidade cujas necessidades de partilha e de o respeito mútuo afloram com a diversidade cultural, como sendo um bem comum. Como afirma Cortina, “uma sociedade não pode ser pluralista e tolerante se não conta com alguns princípios e valores morais que os distintos grupos sociais têm por irrenunciáveis, entre eles o valor de tolerar a quem pensa de forma diferente e mais ainda o valor de respeitá-lo ativamente” (Cortina, 2001, p. 135).

Reverte-se aqui para o sentido de coletivo na medida em que o ser cidadão, segundo os valores morais da sociedade, se torna livre pela possibilidade de corelação (id., 1997), como uma forma de exercer a sociabilidade no seio da sociedade “juridicamente regulada, que garanta ao indivíduo umas certas prerrogativas, como a igualdade, a autonomia e o direito de participação” (Sacristán, 2001, p.152).

Gimeno Sacristán distingue, na mesma perspectiva, que a educação nas sociedades atuais está ao serviço de fornecer o sentido igualitário aos cidadãos facultando, assim, uma dimensão socializadora e ética que intervém diretamente no desenvolvimento da identidade individual de acordo com o coletivo. Como o próprio afirma, a educação neste sentido de cidadania contribui para a melhoria e reconstrução social pois imprime nos indivíduos uma “leitura crítica e insatisfatória da realidade” (ibid., p.154).

Também Paulo Freire teoriza acerca do caráter emancipador e socio-constructivo da educação. O desenvolvimento de uma pedagogia libertadora da opressão sobre a sociedade, e contra a transmissão dos conhecimentos submissivos tradicionais, tem a possibilidade de guiar os indivíduos ao desenvolvimento da sua identidade e de uma ação consciente, responsável e eficaz contra os problemas que lhes surgem. Tem assim uma orientação crítica, objetiva e intencional focada na realidade em transformação (Freire, 2004).

Na linha de pensamento concebido por Freire, o homem, que é um ser que constrói a sua própria história e cultura, deve saber refletir crítica e atentamente sobre o valor das suas ações pois estas implicam a criação e a transformação da realidade “não somente os bens materiais, as coisas sensíveis (...) mas também as instituições sociais, as ideias, as concepções” (ibid., p.92).

A teoria crítica aqui preconizada defende que o currículo deve conduzir uma análise sobre os seus processos, segundo o qual deve ter em conta a formatação da sociedade atual, como meio a que estes sejam dirigidos à preparação dos alunos em estado de evolução para a vida. Segundo Kemmis, a educação tem de atentar o desenvolvimento total, tanto social, individual, racional, crítico e cooperativo, e contemplar a “sociedade como aberta à reconstrução e procura apoiar o processo de reconstrução através do desenvolvimento de cidadãos moralmente formados” (Kemmis, 1993, p.124).

Na perspetiva de Cortina, a sociedade atual, em plena globalização e desenvolvimento tecnológico, requer que os direitos humanos sejam protegidos e o indivíduo consciencializando das responsabilidades que exige este movimento para não se tornar “moralmente vassalo ou súbdito (...) que para formular um juízo moral crê necessariamente ter que tomá-lo de uma ou mais pessoas que lhe dão já feito” (Cortina, 1999, p.24).

Vê-se necessário que a autonomia moral se torne ativa no sentido de preservar a liberdade e igualdade na vida coletiva e multicultural do presente (ibid.). Neste contexto, segundo a observação de estudos realizados Feliciano Veiga indica que a promoção dos direitos dos alunos na escola contribui para a melhoria do rendimento escolar bem como diminui a indisciplina e a violência (Veiga, 2001).

Francine Best define uma educação para os direitos do homem como sendo, não apenas ensino, mas uma educação que visa influenciar, respeitando plenamente a liberdade de cada indivíduo, as atitudes éticas, morais, os juízos de valor das crianças e jovens. Nas palavras da autora, “desperta em todo o ser humano a convicção de que o respeito do outro, a estima de si próprio, a luta contra todas as formas de racismo, de escravatura, de sexismo, são princípios e valores que podem iluminar a existência humana, nos seus aspetos cívicos e mais quotidianos” (Best, 2001).

Também no contexto da proeminência das tecnologias que tomaram parte fulcral do quotidiano, e que têm vindo a demonstrar-se nocivas para o ambiente do planeta, a responsabilidade perante os problemas emergentes pode impedir que o ser humano caia em desgraça e que este tenha a consciência de proteger e conservar a vida. É portanto desejável que o indivíduo aja “de tal forma que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a terra” (Jonas, 1995, p. 30).

Segundo Papadopoulos sugere, a educação suscita interesse em todo o mundo pois é considerada como “a chave da prosperidade económica e futura, como instrumento privilegiado da luta contra o desemprego, como o motor do progresso científico e tecnológico, como (...) vitalidade cultural das sociedades cada vez mais orientadas para o lazer, como ponta de lança do progresso social e da igualdade, como a garantia de preservação dos valores democráticos ou como o passaporte para o êxito individual” (Papadopoulos, 2005, p.20).

Nesta perspetiva podemos verificar como se torna necessário uma formação integral que tenha em vista a preservação e o desenvolvimento de valores morais, críticos e democráticos dos indivíduos, dos quais depende a coesão das sociedades futuras, “em face das turbulências do mundo contemporâneo e da fragilidade das estruturas da família e de outras instituições sociais” (ibid., p.24).

Devemos igualmente apontar que a solução para os problemas pertence a todos os membros da sociedade, através da comunicação, da responsabilidade e da solidariedade, de forma a encontrar “o seu prosseguimento no futuro” (Apel, 2007, p.151). E, sendo a comunicação um fator intrínseco ao ambiente social, pode ser um meio decisivo para atingir um diálogo equativo, não violento e global para alcançar uma perceção comum mediante o entendimento e a reconstrução moral (Habermas, 2006).

Para Simancas, a educação, enquanto meio de formação, pode ser vista de quatro perspetivas que clarificam o seu conceito, podendo ser tida como crescimento, autorrealização, autorrealização ajudada e como cooperação. Simancas considera que existem três princípios essenciais para a ação educativa, a autorrealização, o princípio de compromisso e o princípio

de cooperação. Estes três princípios estão enlaçados entre si devido a serem necessários para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem onde as ações orientadas pretendem estabelecer o “desenvolvimento pleno de ambas as partes durante o processo, complexo e ao mesmo tempo simples, de executar ou operar, cada um, o que a cada um corresponde, até chegar a dar o mais pleno e mais valioso das suas pessoas” (Simancas, 1992, p.65).

Phyllis La Farge (1992), refletindo sobre a educação moral na atualidade, distingue diversas propostas que visam promover o sentido de responsabilidade aos jovens cidadãos da nova sociedade mundial: trabalhar cooperativamente; resolver problemas de um modo não conflituoso; reconhecimento de outras culturas; empatia entre indivíduos; sentido de responsabilidade e respeito pelo ambiente; pensamento crítico e definição de uma postura de acordo com os valores individuais; transformar em ações os conhecimentos e convicções; e a participação ativa na sociedade.

Segundo La Frange, estes aspetos são essenciais para tomada de consciência dos professores na sua prática educativa, permitindo assim atingir um objetivo comum de elevada responsabilidade social (ibid.).

Simancas, referindo-se a um paradigma democrático onde se valoriza a ação autónoma, criativa e responsável, afirma que aqui se pretende essencialmente atingir um “desenvolvimento total, unitário, da pessoa em si” em que as ações que se geram “configuram a pessoa e a sua personalidade ao longo da vida” (Simancas, 1992, p.140).

Gimeno Sacristán, refletindo sobre uma pedagogia dirigida por objetivos, distingue que esta é um eficiente meio de amparo da eficiência social. A escola e o currículo são tidos como instrumentos guias que medeiam o progresso dos alunos de modo a lograr o que é necessário em dado momento da atualidade. É uma resposta coerente à definição de que a escola é um instrumento útil aos valores que predominam na sociedade, “que há-de servi-los guiada por critérios de eficiência (...) orientadas de forma muito decisiva por critérios de rentabilidade material” (id., 2009, p.14).

Uma das perspetivas apontadas por Arends relativamente aos métodos de ensino, que surge em contraposição ao objetivismo tradicional, é o construtivismo. O construtivismo tem a sua essência na defesa que o conhecimento é algo pessoal e que os significados são construídos em função

das experiências pessoais e sociais de um indivíduo. A aprendizagem é assim um processo social (Arends, 1995; Tobin, 1992). O ensino, nesta perspectiva, não é entendido como “o relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionar-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (Arends, 1995, p.4-5).

Num ensino construtivista, os currículos escolares deixam de ser documentos que contêm informações importantes, mas sim como um conjunto de acontecimentos e atividades de aprendizagem através dos quais alunos e professores elaboram conteúdo e significados (Arends, 1995; Doyle, 1990).

Como nos afirma Veiga Simão, é fundamental que as instituições educativas definam objetivos que possibilitem “dotar os alunos de estratégias que lhes permitam reelaborar, transformar, contrastar e reconstruir criticamente os conhecimentos que vão adquirindo, ou seja, apostar no conhecimento estratégico” (Veiga Simão, 2002, p.139).

Nestas medidas, o currículo deve ser visto como um conjunto de conteúdos e objetivos que orientam o processo de ensino e aprendizagem tornando-o substancial e direcionado (Veiga Simão, 2002; 2005; Rosário, 2004; Alonso, 2002; Cortina, 2001). Como Bobbit afirma, o currículo trata-se daquela “série de coisas que as crianças e jovens têm que fazer e experimentar, de modo a desenvolver capacidades para fazerem as coisas bem, para resolverem problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspetos” (Bobbit, 1928, p.42).

Com a mesma visão que os autores anteriormente referidos, Dewey formula a ideia de currículo como um conjunto de experiências educativas que a escola deve proporcionar aos seus alunos de modo a que estes adquiram um desenvolvimento pleno e relacionado à própria vida. Assim, a educação “abarca os costumes, as instituições, as crenças, as vitórias e as derrotas, os ócios e as ocupações (...) se aplica o princípio de continuidade mediante a renovação (...) a recriação das crenças, os ideais, as esperanças, a felicidade, as misérias e as práticas” (Dewey, 2001, p.14).

Reconhecendo assim a matriz social da escola, e vice-versa, vê-se necessária a estabilização de um critério democrático no ensino de modo a

que proporcione, ao longo do crescimento do indivíduo, uma orientação progressiva para a libertação das suas capacidades norteadas para fins sociais e construtivos. Nas palavras do autor:

“Uma sociedade que se organiza para fazer participar todos os membros, em partes iguais, na sua riqueza e que assegura o reajustamento flexível das instituições através da interação das diferentes formas de vida coletiva (...) deverá ter um tipo de educação que dê aos indivíduos um interesse pessoal no controle e nas relações sociais e promova hábitos mentais que garantam as mudanças sociais sem introduzir a desordem” (ibid., p.98).

A aprendizagem experimental consiste num processo de fazer generalizações e de elaborar conclusões acerca da nossa experiência direta, com este processo enfatiza-se o fator motivacional no que está a ser construindo ou estudado que surge nos próprios alunos e que, por sua vez, influência diretamente a responsabilidade dos mesmos perante a organização das conclusões retiradas das experiências (Johnson e Johnson, 1975).

Acerca da aprendizagem por experiências introduzida por Dewey, Johnson e Johnson apresentam três asserções que dela afluem: “que aprendemos melhor quando estamos pessoalmente envolvidos na experiência de aprendizagem, que o conhecimento tem de fazer sentido para a pessoa ou contribuir para a modificação do comportamento, e que o empenho na aprendizagem é tanto maior quanto maior for a liberdade para estabelecer objetivos próprios de aprendizagem dentro de um determinado quadro de referências” (ibid., p.7).

Como podemos ver, as experiências de vida, nos seus mais diversos espaços de socialização, imprimem valores, sentimentos, reflexões e conhecimentos, dessa maneira a escola democrática tem o objetivo de contruir uma ponte relacional com as aprendizagens e saberes que os seus alunos abarcam (Charlot, 2001; Bruner, 1971; Ericsson, 2002; Vygotsky, 1988; 1996; Rosário, 2004; Tavares, 2005).

Tavares faz referência à dimensão pessoal e social do processo de ensino e aprendizagem e defende que este processo deve ser realizado social e solidariamente, de forma responsável e colaborativa. Deve portanto basear-se na construção e aplicação do conhecimento na vida pessoal e social. Deste modo, os que professores, alunos e outros agentes educativos envolvem-se

de forma esclarecida, responsável, entusiasta, criativa, autónoma e colaborativa, repensando-se e reorganizando-se a formação ao nível dos espaços, dos tempos, dos métodos, dos conteúdos, das disciplinas e dos próprios planos de estudo, em função dos objetivos que se pretendem atingir (Tavares, 2005).

A conceção da escola como centro democrática pressupõe que haja uma ligação a temas que levem os alunos a desenvolver a capacidade de interagirem responsavelmente com o mundo, reconhecendo assim um carácter construtivista. Como afirmam Apple e Beane, um currículo democrático e crítico convida os alunos a abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel ativo de construtores de significados, quer estudando nas fontes externas, quer envolvendo-se em atividades complexas que exigem a construção do seu próprio conhecimento. Um currículo de bases democráticas considera uma mais-valia a reflexão “dos problemas, eventos e questões que emergem no decurso da vida coletiva (...) envolve oportunidades constantes de exploração destas questões, de imaginar respostas para os problemas e colocar essas mesmas respostas em prática” (Apple e Beane, 2000, p.42).

Ressalta-se também, nas ideias compostas por Dewey, a ação, a prática e a interação, ao invés do interesse estrito pelo produto teórico ou técnico final do processo de ensino, que se adota como consequência da “deliberação e do empenho em compreender ou dar sentido à situação (...) em vez da adoção de uma ação como consequência de uma diretriz ou dependendo de algum objetivo pré-especificado” (Grundy, 1994, p.95). O aluno torna-se aqui ativo no processo de ensino o que, como nos diz Shirley Grundy, “supõe, não a construção de certos artefactos, mas a construção de significados” (ibid., p.101).

A conceção de um currículo cuja finalidade é a promoção de um conjunto de saberes que possibilitam a compreensão integral do mundo deve segundo Gardner, citado por Maria do Céu Roldão, “possibilitar o acesso ao coração intelectual, à alma experiencial de cada disciplina. A educação é bem-sucedida se apetrecha os estudantes com um sentido de como o mundo pode ser visto de acordo com diferentes tipos de lentes” (Roldão, 2004, p.66).

Gardner, na composição da sua teoria das inteligências múltiplas, procurou retificar alguns erros que verificara nos seus antecessores. Entre eles apontamos a não inclusão de fatores biológicos da inteligência, não problematização da criatividade e a insensibilidade quanto aos papéis socialmente valorizados (Gardner, 1983).

Assumindo que o mapa cerebral sugere áreas distintas de funcionamento inteligente, Gardner concluiu que existem sete tipos de inteligências, a verbal, a matemática, a musical, a espacial, a quinestésica, a interpessoal e a intrapessoal, todas elas independentes umas das outras. Mais tarde referiu que era possível existirem mais, como a naturalista ou a existencial (id., 1999).

A ênfase que aqui se coloca é na forma como a inteligência é vista e a sua possível influência sobre a planificação do currículo se estender à aprendizagem centrada nos estudantes. Gardner, ao expandir essa visão, acrescentou a perícia atlética, musical, espacial, inter e intrapessoal aos estímulos que beneficiam as crianças e jovens (id., 1985; 1999).

Parece surgir assim uma teoria que defende a inteligência enquanto capacidade para resolver problemas e criar produtos valorizados em diversos contextos culturais (ibid.). Na visão de Moraes, o sujeito que desenvolve as suas inteligências múltiplas é aquele “que aprende, representa e utiliza o conhecimento de modo diferente, que conhece o mundo de uma maneira específica (...) que é histórico e, ao mesmo tempo, sujeito da história, construtor da história” (Moraes, 2003, p.139).

Importa à educação, então, não aparelhar os alunos com uma grande diversidade de saberes sem que estes sejam passíveis de transformação, investigação ou até negação. Trata-se, aqui, de um ensino crítico, com espaço para a indagação autónoma, consciente e responsável que responde aos desafios da sociedade democrática e eu transformação da atualidade. Há aqui uma “tentativa de superar a visão do conhecimento escolar como uma mera simplificação ou transposição didática do conhecimento da disciplina; vários autores” (Alonso, 2002, p.66).

A transdisciplinaridade, que surge nas conceções de Luísa Alonso, é aludida como um avanço “na construção de conhecimento integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a

especialização do conhecimento científico, procurando novas formas de abordagem entre estas formas de conhecimento, que podem ir desde a agregação de conteúdos em grandes áreas de saber e de experiências até à definição de temas transversais, enquanto eixos de organização vertical do currículo, passando pela planificação de unidades globalizadoras ou pelo desenho de projetos curriculares integrados” (ibid., p.67).

Desta forma, o currículo deixa de se focar no cumprimento das normas e abrange a sua visão a linhas mais gerais e ligados à realidade que orientam a ação educativa. De acordo com Alonso, o desenvolver e gerar do currículo de forma flexível e integral “implica a utilização de processos de participação e colaboração, através dos quais refletir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas, analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos, clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver, selecionar e organizar os conteúdos de acordo com critérios de globalização e relevância, optar por metodologias que a estimulação ativa dos alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos” (id., 2000, p.38).

Situando esta autora na mesma linha do pensamento de Dewey e de Paulo Freire, é sugerido que a construção de conhecimento deve seguir um método de investigação de temas ou problemas sobre o real, englobando as diversas áreas disciplinares, promovendo um coerente projeto curricular socio-construtivista. Este projeto surge de uma abordagem globalizadora, em que se organizam os conteúdos em sequência de uma aprendizagem intencional, deve recair sobre contextos experienciais dos alunos de forma a permitir a funcionalidade e significação dos mesmos (id., 2002).

Espera-se então que seja possível que as crianças e jovens tenham as competências necessárias para se adaptarem ao meio em que se encontram, “uma adaptação sempre inacabada (...) otimizante, crítica e evolutiva (...) um processo no qual não estão decididos de antemão nem a direção nem a forma como a adaptação se dará (...) conhecer tal possibilidade de decisão e usá-la de modo consciente, livre e responsável” (Puig, 1998, p.24-25)

Vendo, finalmente, a escola como um espaço complexo onde se cruzam múltiplas culturas e experiências de vida, “o papel específico desta escola, e que a diferencia de outras instituições de socialização, é o de

proporcionar aos alunos uma mediação reflexiva entre a cultura experiencial e a pluralidade de influências culturais exercidas sobre eles, estimulando, assim, a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência” (Alonso, 2000, p.33).

Tedesco acrescenta que o desafio educativo atual implica o desenvolver de capacidades que facilitem a construção de uma identidade complexa e plural que contenha a pertença em múltiplos âmbitos, “local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc.” (Tedesco, 2006, p.41).

Como afirma Costa Neto, assevera que é urgente transformar a forma de ver e fazer a educação e analisar com profundidade o papel e a função da escola dentro de um contexto mais amplo. Nas palavras do autor, “precisamos, de fato, revolucionar tudo. Recriar esquemas. Fortalecer as bases críticas e reconduzir ações, procedimentos, critérios, práticas, buscando, assim, processos e resultados diferentes. Isso passa por novas e profundas exigências e reflexões inovadoras. Outros valores (...) precisamos de recomeçar tudo, ou, melhor ainda, reinventar tudo, mudar os paradigmas” (Neto, 2003, p.72).

Por isso a educação deve promover ambientes amistosos para tarefas difíceis. Quer isto dizer, de acordo com Costa Neto, que é necessário que a educação exalte “o indivíduo e a sociedade, a liberdade, responsabilidade, autonomia, criatividade e a interdependência, o mistério, a clareza, sendo paradoxal e dinâmica, saindo do raciocínio linear, para o pensamento complexo, procedendo o fenómeno do ensino e do aprender em sua plenitude possível” (ibid., p.88).

Neste contexto o professor tem um papel fundamental e complexo no que toca ao gerar do ensino e o gerir das formas como este é produzido dando-lhe substância e consciencialização (Burner, 1971; Ericsson, 2002). Podemos afirmar que “se a aprendizagem automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros na mão dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias de informação” (Roldão, 1998, p.83).

Na verdade, ele cria condições reflexivas ou experimentais que pressupõe a reconstrução crítica do conhecimento, interagindo com múltiplos

níveis e áreas do saber (Bruner, 1971; Ericsson, 2002; Rosário, 2004; Veiga Simão, 2005; Tavares, 2005), ele cria “uma espécie de diálogo dilemático entre o pensamento e a ação, na qual é preciso introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através da qual (...) submetem à análise crítica tanto as teorias que enfocaram as práticas, como as próprias práticas e o contexto social em que elas se desenvolvem (...) uma atividade eminentemente exploratória e investigativa” (Alonso e Silva, 2005, p.49).

Neste argumento de transformações, cabe ao professor estar preparado para repensar as suas práticas pois o seu papel é o de orientar metodologicamente uma nova prática (Rosário, 2004; Veiga Simão, 2005; 2002; Tavares, 2005) “que rejeite a fragmentação imposta ao longo dos séculos de império absoluto da razão, que facilite o aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade do escutar pelo produzir (...) é preciso esforços para se legitimar a filosofia de uma escola eficaz e holística e não uma coleção de pequenas mudanças adicionais” (Neto, 2003, p.27-28).

Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os professores nos diversos níveis de ensino, devem atender de maneira adequada à multiculturalidade dos alunos. Essa ação, igualmente, “deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação (...). Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças” (Zoía, 2006, p. 23).

Para tais alunos, portanto, faz-se necessário que haja ampliação de disciplinas e uma maior correlação entre a teoria e a prática, de maneira que possam ser incluídas de forma mais satisfatória, como explica Torres González (2002, p. 245), “dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos”.

Segundo a opinião de Quintanilha, a criatividade representará o nível mais elevado da escala de aprendizagem, o mais importante para a resolução de problemas que se colocam atualmente na indústria, na ciência, na medicina, nos negócios e em muitos outros domínios. Este pensamento é também partilhado por outros autores que enumeram como grandes desafios da educação é estimular a criatividade e a capacidade inovadora para a

resolução de novos problemas e, ainda, encorajar a curiosidade para explorar novos domínios do conhecimento (Quintanilha, 2003).

Segundo Ramalho e Beltrán Núñez (2011, p. 73), a formação contínua dos profissionais de ensino é essencial pois é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, inclui, entre outras coisas, “interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores (...) é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica (...) elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional”.

Henry Giroux fala-nos das possibilidades que podem surgir de uma pedagogia voltada para a ação dos professores pesquisadores que assumam um papel transformador:

“Para os intelectuais transformadores, a pedagogia como forma de política cultural deve ser compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas. Colocado de outra maneira, os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares. No centro desta posição está a necessidade de desenvolver modos de investigação que examinem não apenas como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro de formas sociais particulares, tais como as escolas, mas também como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida. O poder, neste sentido, (...) não apenas produz o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da ‘verdade’. (...) Seu impacto mais perigoso é, sua relação definitiva com a verdade, os efeitos de verdade que ele produz” (Giroux, 1997, p. 31).

Também Hargreaves aponta para essa necessidade dos professores terem a sua parte ativa como pesquisadores e transformadores do conhecimento:

“O envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso (...). Se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais.” (Hargreaves, 1998, p. 12).

Deduz-se assim que seja necessário ocorrer uma mudança do pensamento dos educadores, o que significa que “deverão mudar o seu modo de pensar fragmentário, o qual deverá tornar-se holístico” (Neto, 2003, p.30). E, como aponta Tardif, é necessário que comecemos a ser solidários entre nós, “devemos aprender a lutar contra nossas próprias hierarquias internas, de modo a estabelecer um espaço público comum onde poderemos discutir entre nós questões e problemas que vivemos todos em comum.” (Tardif, 2007, p. 20).

Para finalizar, o “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente (...) é precisamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor” (Roldão, 1998, p.83).

Conforme apela Jurandir Freire Costa, “vamos ensinar a nossos filhos que não há dinheiro, sucesso ou poder que possa transformar o mundo num lugar de solidariedade, amizade e alegria (...) mudar antes que outros (...) sejam vítimas da nossa inconsequência e insensatez” (Costa, 1997, p.65).

5. Educação para a Cidadania

5.1. O que é cidadania?

A educação para a cidadania tem, necessariamente, subjacente o conceito de cidadania que assenta numa história e em referências fundamentais (Santos et al., 2011). Esta ideia teve a sua origem na antiga Grécia com Aristóteles, para quem o elemento central da cidadania era a participação na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social, o que demonstra que este conceito não é propriamente novo (Nogueira e Silva, 2001; Mogarro e Martins, 2010).

O conceito de cidadania é, geralmente, entendido como um conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade. As três dimensões basilares que surgem deste conceito são: a cidadania enquanto princípio de legitimidade política, cidadania como construção identitária, e cidadania como conjunto de valores (Santos et al., 2011).

A cidadania como princípio de legitimidade política, que incorpora os direitos e deveres, é característica de um regime político em que o povo é a origem da legitimidade, é essencialmente o vínculo jurídico que liga o cidadão ao Estado. Trata-se da cidadania como estatuto nacional que se define por essa relação entre o indivíduo e o Estado, relação regulada por um conjunto de direitos e deveres codificados numa Constituição, no caso de Portugal na Constituição da República Portuguesa. Mas, embora a cidadania como estatuto seja geralmente definida relativamente a um estado-nação, deve considerar-se cidadão também de uma entidade supranacional, como por exemplo a União Europeia, o que contribui para um mais amplo significado de cidadania (ibid.).

Como podemos ver na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, lega-se um passo fundamental para o ideal de uma cidadania que se deseja global ao instituir que todos os seres humanos do planeta têm os mesmos direitos independentemente da sua nacionalidade (ibid.).

Enquanto a cidadania como estatuto se refere a questões de direitos e deveres, a identidade refere-se a questões de pertença e significado. Refere-se aqui ao sentimento de pertença a uma determinada comunidade e enraíza-se em fatores como uma história comum, uma linguagem, valores, religião, cultura, etc. (ibid.).

Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, diversos autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. Esta dimensão guia-nos à diferenciação entre cidadania passiva e cidadania ativa, entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade (Eurydice, 2005; Menezes, 2005; Schnapper, 1998; Mogarro e Martins, 2010).

5.2. Emergência da Educação para a Cidadania

Segundo Susan Robertson, quatro movimentos interligados ocorreram no começo dos anos 80, como consequência do processo de globalização, que vieram desafiar o papel dos sistemas educativos na produção de cidadania no pós-guerra. Estes foram:

“ (I) mudanças no mandato e governação da educação; (II) a crescente acomodação da educação; (III) redimensionamento do trabalho de educação; e (IV) a pluralidade de identidade (...) e processos de produção de identidade” (Robertson, 2007, p.10).

Neste quadro, devemos acrescentar que os mais jovens estão sujeitos a um processo de crescente marginalização das estruturas produtivas e simultaneamente a uma forte integração através dos mecanismos de consumo, formadores da passividade recetiva e da evasão diversiva (Cruz, 1995).

Estas grandes transformações, que ocorrem na sociedade atual, vieram contribuir para reforçar a emergência do debate acerca da educação

para a cidadania (Menezes, 1999, 2003; Nóvoa, 1996) pois sendo a escola um locus de uma importância cívica fundamental, esta constitui a ponte de ligação entre o indivíduo, a família e a comunidade em que se encontra (Oliveira Martins, 1992).

A ligação entre educação e cidadania, mesmo que por vezes possa parecer deslocada do seu foco, é bastante explícita (Bowman, 2011; McCowan, 2009a; 2009b; Putnam, 1995), pois a educação desafia a noção de identidade individual e coletiva (Apple, 1990; Carnoy; Levin, 1985; Hook, 1994). Reboul afirma que a educação está ligada à obediência, ao respeito pelos mais velhos, ao espírito de disciplina, à iniciativa, à criatividade e ao espírito de cooperação (Reboul, 1992). A educação deve, portanto, proporcionar uma aproximação à cultura “do outro” como “necessidade de compreensão de singularidades e diferenças” (Oliveira Martins, 1992, p.41).

Desde os trabalhos de Rousseau, John Dewey, Paulo Freire, entre outros, torna-se explícito que existe um consenso intemporal a respeito do carácter fulcral da educação para a democracia pois concede uma compreensão e aprofundamento da mesma (Gutmann, 1999; Parker, 1996; 2003; Tyack; Cuban, 1995; Ayers; Friedrich et al., 2009; Torney-Purta; Amadeo, 2011). Conforme afirma Parker, a educação democrática em cidadania “é uma das metas centrais das escolas públicas em geral (...) é difícil encontrar um documento sobre currículo de um estado ou distrito escolar que não apregoe ‘a preparação de estudantes para cidadania informada em nossa sociedade democrática’ ou alguma coisa neste sentido” (Parker, 1996, p.106).

A educação para a cidadania tem sido uma preocupação dos pedagogos, das sociedades e dos sistemas educativos através dos tempos, refletindo-se numa preocupação em educar para os costumes, atitudes, posturas e relações com os outros no mundo. Pretendemos então refletir e enfatizar a pertinência e a necessidade de uma educação para a cidadania na atualidade de várias formas (disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar) (Mogarro e Martins, 2008; 2010; Damião, 2005; Ross, 2004; 2008).

A generalização do modelo escolar e a consolidação do sistema escolar consagrou a escola como espaço privilegiado para a socialização das crianças e jovens e para a interiorização de valores fundamentais, quer

individuais quer sociais. Esta finalidade integradora da escola expressou-se nas reformas de ensino e nos planos de estudo, assim como nos manuais escolares, assentando-se progressivamente, ao nível dos espaços curriculares e dos conteúdos, a uma sucessão de continuidade-ruptura que tinham como objetivo a elevação cultural do povo português. Nas últimas décadas, estas preocupações com a educação para a cidadania em Portugal têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares (Pintassilgo, 2002; Pintassilgo e Mogarro, 2004; 2009; Mogarro e Martins, 2010).

Na reorganização curricular do sistema educativo português de 2002, estipula-se a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares, bem como a criação das áreas de Formação Cívica e Área de Projeto, como “espaços privilegiados de consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade” (Mogarro e Martins, 2010, p.190). A questão é assim assumida como algo importante e central na medida em que é abordada de um ponto de vista transdisciplinar, interdisciplinar e disciplinar e inclui o ensino básico e secundário (ibid.).

Em 2010, Isabel Alçada pretendeu levar a cabo uma proposta curricular de educação para a cidadania que respondesse às necessidades de formação dos jovens neste domínio, que acompanhasse as tendências atuais e as recomendações da União Europeia. Essa resposta deveria organizar as sucessivas medidas avulsas tomadas sob pressão de necessidades sociais, sem resposta no currículo em vigor, e acumuladas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares (Santos et al., 2011).

A proposta não envolveria novos custos, nem mais horas, nem a construção de novas disciplinas. Tratava-se de concretizar a dimensão de educação para a cidadania, preconizada na legislação, através de aspetos organizacionais do estabelecimento de ensino e de oportunidades de participação para os jovens, de processos e temas transversais a todas ou algumas disciplinas e da articulação de conteúdos de várias disciplinas (ibid.).

Como podemos verificar, educar para a cidadania, no século XXI, assume cada vez mais relevância, pois a sociedade atual apresenta determinados paradoxos e desafios que a justificam plenamente (Diaz-Aguado, 2000, p.15):

- Constata-se a necessidade de nos relacionarmos num contexto multicultural e hegemónico, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva;
- As novas tecnologias da informação proporcionam-nos possibilidades aparentemente ilimitadas. Nomeadamente permitem eliminar barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais. E tornam-se ainda disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, ao mesmo tempo em que se constata uma razoável dificuldade para a processar e compreender;
- Verifica-se que existe um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas (tráfico humano, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, conflitos armados...) em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar.

Assim, julgamos ser útil, desejável e oportuno continuar e aperfeiçoar a natureza interdisciplinar, transdisciplinar e disciplinar da educação para a cidadania, bem como destacar e refletir sobre um conjunto de oito temáticas, que estão associadas à promoção da cidadania, bem como uma metodologia de natureza construtivista que inclua estratégias que mobilizem os domínios cognitivos, afetivo-motivacionais, social, e comportamental (Mogarro e Martins, 2010).

5.3. O papel da Educação para a Cidadania

Conforme afirma Adorno, a formação e a diferenciação ocorrem pela incorporação da cultura que nos permite expressar sentimentos, crenças, etc.. Sem a possibilidade de expressão, não podemos ter experiências pois estas só podem ser compartilhadas pela linguagem ou por meios que indiquem a realidade da nossa existência e a possibilidade de posteriores alterações.

Assim, princípios e valores são fundamentais para a constituição do eu (Adorno, 1972).

Freud compartilha desta ideia ao mostrar que o desenvolvimento do eu parte das experiências passadas, que o modificaram e conservaram, na qual a educação vem possibilitar que o indivíduo não sinta a necessidade de voltar a esse passado mas sim a conservar o interesse pelo presente (Freud, 1993).

Certamente as diferenças entre indivíduos formam limites na qual a cultura, com a dependência das necessidades sociais, toma papel principal para possibilitar a formação da segregação ou da inclusão. Sendo a sociedade algo contraditório, traz simultaneamente um ímpeto progressivo e outro regressivo onde a razão e a elucidação podem trazer a emancipação dos homens mas, contrariamente, também pode suscitar o conflito. A possível superação deste conflito estaria na superação do desejo de dominação que expressa a natureza humana que só pode ser superada se for reconhecida, assim como a violência produzida (Horkheimer e Adorno, 1985). De acordo com Adorno, a educação por si só poderia ser dirigida para o cessar dessa dominação e violência pois possibilita a partilha de diferenças (Adorno, 1995b).

O preconceito por exemplo, bastante presente na sociedade atual, é delimitado como uma reação hostil contra um indivíduo, por ele, supostamente, apresentar modos de ser e de atuar desvalorizados pelos preconceituosos (Crochík, 2006). Sendo o preconceito parte do preconceituoso, e não o oposto, a formação desta ideologia provem da construção do indivíduo e do esquema sociocultural em que este se integra, onde os desejos são projetados e os seus conteúdos ideológicos são a sua justificação. Neste caso, se a ideologia é justificação para tal ação, ela é expressão do desejo de domínio sobre os que, real ou imaginariamente, são distintos de nós e, frequentemente, considerados mais fracos, menos aptos ou inferiores (Horkheimer e Adorno, 1978).

Conforme afirma Freud, a identificação com os outros é fundamental para a constituição do eu. Se não incorporamos valores, princípios e expectativas dos modelos autoritários exteriores com as quais vivemos, não conseguimos contruir referências internas e, por isso, o indivíduo deve dirigir-se aos outros para saber se as suas ações foram corretas, ou então o

indivíduo tente a seguir os seus desejos renunciando a estes unicamente na presença de autoridades superiores que os restrinjam (Freud, 1993).

Alguns estudos realizados vieram afirmar que o preconceito é dirigido maioritariamente a pessoas com deficiências e imperfeições e a grupos culturais ou étnicos. Por meio dos resultados obtidos, ressalta-se as diferenças entre ambos: o preconceito dirigido a minorias étnicas ou culturais nutre-se de delírio, uma vez que atribui qualidades que essas não possuem, são meramente projeções do preconceito formado; enquanto o preconceito voltado às pessoas com deficiências ou imperfeições exerce-se por alucinação pois impõe inadequadamente características irreais às que o indivíduo possui. Desta maneira, o preconceito é formado para evitar a angústia gerada pelo medo de se admitir a fragilidade própria suscitada pelo outro e pelo desejo que deve ser reprimido, que o preconceituado já realiza em si próprio (Crochík et al., 2011).

Adorno chama a estes indivíduos de manipuladores pois transformam todos os outros, e a si próprios, em objetos a ser utilizados para o propósito do mundo da eficiência, não importa os objetivos a que servem, apenas a eficiência com que executam (Adorno et al, 1950).

Assim, constata-se a emergência da educação cívica e inclusiva e, conseqüentemente, a abordagem de atitudes contrárias à segregação abundantemente presente nas escolas da atualidade. Posto isto, a concepção de educação, na perspectiva de Adorno, não modela o pensamento das pessoas “porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de pessoas emancipadas” (Adorno, 2000, p.141-142).

De acordo com Crochík, a atual formação contribui para a constituição de um eu frágil, o fato da educação “nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a

consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários ao trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo” (Crochík, 2005, p.42).

Para Crochík o papel na educação é, necessariamente, o de combater a violência, o de formar indivíduos autônomos, democráticos e emancipados sem desconsiderar os limites sociais pré-existentes. Assim, a educação, contribui para a formação de indivíduos resistentes à barbárie, capazes de refletir e, por sua vez, superar o que possa ser identificado na sociedade como manipulação ou estímulo à violência sem reproduzi-la. Conforme o autor salienta, “uma razão que pense a si mesma e reconheça a violência que pratica, pode assim dela se desfazer ou ao menos a ela resistir” (id., 2009, p.25).

Semelhante a esta afirmação, Adorno afirma que “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa” (Adorno, 1995, p.189). Para Adorno, antes de tudo, o esclarecimento e o desenvolvimento de uma consciência verdadeira são os autênticos objetivos da educação. Para tal, uma educação cívica, inclusiva e democrática, que vise a autonomia e a emancipação “é necessário que se volte às contradições sociais e não tentar negar a sua existência” (Crochík, 2009, p.23).

Torna-se assim necessário um movimento contra a violência presente e que reconheça a humanidade, além de práticas baseadas nas competências cognitivas, linguísticas e morais que delimitem a possibilidade do indivíduo expressar e entender os seus medos, ou que dispensem uma reflexão sociopolítica a respeito das diferenças, mas que se tornem possível o devir da identificação (id., 2008).

Como afirma Crochík, no mínimo, temos de “pensar a contradição entre o ideal de convívio pacífico e as tendências sociais fortalecidas pelo capitalismo que só se interessa pelas minorias se puder obter algum tipo de lucro com isso” (ibid., p.99). Uma educação que pretenda atingir verdadeiros valores deve, pois, ir além do que a sociedade necessita dos indivíduos pois

seria como “preparar indivíduos que possam atuar de forma competente em suas vidas profissionais, auxiliar na produção de sujeitos sem subjetividade (...) para sua vida isenta de vida. A substituição do professor pela máquina, pelo métodos (...) posto que dirigem os homens à mera adaptação” (id., 2011, p.30).

Tendo a escola uma função tanto educativa como social, torna-se necessário que esta seja capaz de proporcionar aos seus alunos instrumentos necessários e fundamentais de aprendizagem, conhecimentos, valores, atitudes e competências para que estes possam compreender a complexidade do mundo em que vivem (Tomaz, 2007; Tomaz, Sá-Chaves e Martins, 2009). Daí a importância de uma educação da responsabilidade e do compromisso social. Segundo Oliveira Martins a escola, “agente de mudança e fator de desenvolvimento, (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilidade mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (Oliveira Martins, 1992, p.41).

Os oito grandes temas que surgem da cidadania são as concepções, atitudes e comportamentos relacionados com a vida e a experiência, individual e coletiva, referentes aos seguintes aspetos: o Estado e a nacionalidade; as diferentes manifestações religiosas; as relações do ser humano com a natureza e a organização socioeconómica; a estruturação e o papel da família, juntamente com os papéis associados ao género; os aspetos relacionados com a segurança e a saúde; as diferentes raças, etnias e culturas; a civilidade, a convivência social e a regulação das relações interpessoais; e, finalmente, o modo de utilização das tecnologias da informação e comunicação (Mogarro e Martins, 2010).

No que diz respeito à civilidade e convivência social, dever-se-á promover a autoafirmação (ou assertividade), a cooperação e colaboração, a tolerância, a autonomia, o espírito crítico, a responsabilidade pelas escolhas dos outros, a equidade, e ainda a promoção da participação na vida da escola e da comunidade bem como a capacidade de resolução não violenta de conflitos, através da utilização de meios pacíficos, como processos de negociação, mediação e diálogo (ibid.).

Com efeito, uma educação para a cidadania que pretende formar os seus alunos a serem capazes de dar resposta à complexidade do mundo, terá de se basear no conhecimento aliados aos valores fortemente vinculados por uma visão focada no bem comum (Tomaz, Sá-Chaves e Martins, 2009; Kennedy, 1997) e no desenvolvimento de competências cognitivas, ético-afetivas, sociais e ativas (Tomaz, Sá-Chaves e Martins, 2009; Audigier, 2000).

Considerando a cidadania como um dos pilares fundamentais da civilização e da educação, atentamos que a implementação de estratégias que permitam aos jovens e crianças atingir o seu sentido pode certamente contribuir para prevenir a violência e os maus tratos, na defesa da dignidade das pessoas, no direito ao desenvolvimento da personalidade e no combate a todas as formas de discriminação, numa perspetiva de Educação Inclusiva (Santos et al., 2011; Mogarro e Martins, 2010; Martins 2007; 2009).

A centralidade da educação para a cidadania é, em grande medida, determinada pela perplexidade e desafios da atualidade, que exigem a revitalização dos laços de cidadania no sentido da maior participação na vida social e política, num contexto de abertura pessoal aos valores cívicos comuns que, como refere Naval, atualmente carece de validade cognitiva e afetiva (Naval, 1995).

Cunha aponta para valores consensuais como a justiça, a honestidade, a lealdade, a solidariedade, a verdade nas relações interpessoais e o pluralismo tolerante e respeitoso pelas diferenças (Cunha, 1993).

Audigier entende que a educação para a cidadania deve desenvolver competências cognitivas, que engloba aspetos políticos e jurídicos, princípios e valores, direitos humanos e questões do mundo democrático atual, competências éticas e relativas à escolha de valores, e socialmente ativa na comunidade, no debate público e na resolução de problemas comuns. Audigier refere também as quatro dimensões apresentadas por Veldhuis: a política e jurídica, que abrange os exercícios de poder e as leis; a social e solidária; a económica, relacionada com questões de emprego, serviços e consumo; e a cultural estendida aos valores partilhados (Audigier, 2000).

Como para Veldhuis, Faulks afirma que a cidadania deve assentar em quatro eixos fundamentais, na ética de participação, na garantia dos direitos

sociais, na cidadania íntima e familiar, e na cidadania múltipla que refere os diferentes contextos e vertentes de intervenção possíveis (Faulks, 2000).

Num trabalho realizado por Manuel Jacinto Sarmento sobre a cidadania este aborda cinco tipos da mesma. A cidadania social, baseada na sociologia infantil, afirma a importância de aceitar a voz das crianças como expressão legítima da participação na vida coletiva. A cidadania participativa, como forma de auscultação da opinião das crianças e da produção de formas de decisão. A cidadania organizacional, que responda à necessidade de proporcionar às crianças a pertença a comunidades de aprendizagem, procurando desburocratizar a escola, e investindo numa organização curricular aberta. A cidadania cognitiva, que afirma a criança como sujeito de conhecimento que desafiam os educadores a desconfiar das orientações curriculares e a orientarem-se para a promoção de trabalhos que desenvolvam a mente e a criatividade. E, por fim, a cidadania íntima que abarca a afirmação da identidade, da alteridade, de reconhecimento e de diferença não discriminatória (Sarmiento, 2006).

Desta cidadania íntima, emerge a capacidade a ultrapassar estereótipos que nos leva a uma ética de responsabilidade. Esta forma de cidadania coloca o outro no centro, leva-nos a ultrapassar interesses corporativos imediatos, e a aceitá-lo como parte da nossa individualidade (ibid.).

5.4. A Escola, o Currículo e o Professor

Enfatizar a aprendizagem da cidadania é também reconhecer que ela se faz para além da escola, de diversas formas e em distintos contextos, na vida das crianças e jovens e nas suas interações (Dewey, 1938; Willis, 1977; Giddens, 1979; Kozol, 2006; Berliner, 2006; Menezes, 2010). A educação, desta forma, defende uma visão ativa, intencional e criadora de significados (Rogoff et al., 2003) em que o que é construído na aprendizagem faz-se a partir da experiência e depende “da situação e contexto em que tem lugar” (Terhart, 2003, p.31).

Sendo a aprendizagem um “processo de transformação da participação em atividades culturais contínuas” (Rogoff et al., 2003, p.182), a educação para a cidadania será um processo de transformação da participação em atividades, práticas e interações, nas quais a dimensão social e política ganham saliência, passando assim a ser fundamental dar atenção “aos diferentes modos em que os/as jovens ‘aprendem a democracia’ através da sua participação em contextos práticos que compõem a sua vida quotidiana, na escola, universidade, e na sociedade em geral” (Biesta, 2011, p.6).

Podemos claramente afirmar que os contextos da vida dos jovens e crianças, com os seus conflitos e experiências particulares e em sociedade, são relevantes quando se consideram como oportunidades para se aprender cidadania bem como para se compreender o que ela pode ser (Ferreira; Azevedo; Menezes, 2012). Este foco traz consigo também a valorização da dimensão processual na qual são se reporta a uma noção fixa de cidadania, ou a um modo preestabelecido de agir, mas a uma noção contingente na qual o entendimento da cidadania acaba por ser problematizado (Gentili, 2000).

Mais que um resultado de uma determinada aprendizagem escolar, importa compreender a cidadania como uma prática que existe no contexto cultural, social político e económico e que dela surgem oportunidades de competência, de ação e de responsabilidade dos jovens enquanto cidadãos (Biesta; Lawy, 2006). Portanto, não devemos ignorar que para tal se devem criar oportunidades que “facilitem o exame crítico daquelas que são as condições da cidadania das pessoas jovens, mesmo se isso os/as levar a concluir que a sua cidadania é limitada e restringida” (Biesta, 2011, p.16).

Como já vimos, a promoção de cidadania passa não apenas pela aquisição de um conjunto de saberes, capacidades ou atitudes que lhe são associados, mas igualmente por viver a cidadania. Os processos de ensino associados a esta perspetiva serão aqueles que promovem e permitem a progressiva intervenção do aluno, individualmente ou em grupo, contextualizada ao seu grau de maturidade e nível de ensino. A utilização de pedagogias centradas na aprendizagem, com enfoque na qualidade do desempenho do aluno e a utilização de condições e situações estimulantes do ponto de vista intelectual, como a descoberta guiada, a resolução de problemas, experiências de serviço comunitário, ensino entre pares ou a

aprendizagem cooperativa, são estratégias que, entre outras, podem facilitar ao aluno a atribuição de significado às aprendizagens de cidadania e uma consequente apropriação (Santos et al., 2011).

Podemos então verificar que um projeto de educação para a cidadania só se torna eficaz quando a organização e modo de funcionamento do contexto em que se aplica se concebem com intencionalidade educativa. Uma escola promotora de educação para a cidadania é aquela que educa pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania. Assim sendo, e dado tratar-se de uma área transversal, ela terá de se adaptar e de espelhar nas suas escolhas organizacionais, práticas de governação e relações, a aplicação desse projeto educativo (ibid.).

“Apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de argumentação requer que a própria escola se abra a essa mesma participação e ao diálogo no processo de tomada de decisões e evite fechar-se em procedimentos rígidos e burocráticos e em relações autocráticas de liderança” (ibid., p.27).

É neste sentido que a educação para a cidadania tem estar presente ao nível de toda a organização pedagógica da escola, desde a componente curricular e de socialização e bem-estar, cuja orientação pedagógica e relacional será reflexo dos princípios de cidadania definidos, a uma distribuição do serviço docente baseada em critérios educativos que garantam a possibilidade de uma relação mais próxima e continuada dos seus alunos ao longo da sua escolaridade (ibid.).

A própria organização do tempo, do espaço e dos recursos disponíveis não poderá ser deixada ao acaso, devendo fazer eco deste processo de partilha e cooperação, de autorresponsabilidade e autorregulação das aprendizagens onde se refletem as posições dos alunos relativas à valorização da diversidade cultural e aos seus processos de construção identitária (ibid.).

Tendo por base este contexto e a necessidade de garantir uma educação de qualidade, que considerando a educação para a cidadania constitui um inquestionável desafio para as práticas curriculares dos professores. Torna-se assim fundamental que estes, como profissionais de ação construtora e gestora das propostas curriculares, reconfigurem o seu

processo de intervenção, de reflexão e de adequação às especificidades de cada realidade pedagógica através de processos e estratégias socialmente transformadoras de modo a tornar a sua ação significativa para os jovens que as vão viver (Tomaz, Sá-Chaves e Martins, 2009; Alonso, 1994; Roldão, 1999; Sá-Chaves, 2000).

Após a identificação de algumas das principais temáticas a constarem na intervenção para uma educação para a cidadania, esclarecemos as três essenciais abordagens que refletem sobre a sua conceção: A educação do carácter ou doutrinação; a educação para o relativismo cultural ou de valores; e a educação para a promoção do desenvolvimento sociomoral (Mogarro e Martins, 2010; Martins, 1995; Sprinthal e Sprinthal, 1993).

A educação do carácter procura inculcar nas novas gerações um conjunto de valores previamente definido pelos adultos como sendo os mais corretos e adequados. Tem sido uma das mais utilizadas, explícita ou implicitamente, pelos governos e sistemas educativos apesar de na atualidade esta abordagem levantar alguns problemas e de determinadas investigações sugerirem que as mudanças que decorrem de processos de doutrinação não perdurarem no tempo (Mogarro e Martins, 2010).

A educação para o relativismo cultural pressupõe a neutralidade do professor e procura facilitar a expressão dos valores de cada aluno através do respeito mútuo. O professor, no seu papel neutro, tenta criar as condições que ajudam as novas gerações a descobrirem os seus próprios valores pessoais, muitas vezes a partir da reflexão e debate sobre o que é importante para cada um. Esta abordagem, contrariamente à anterior, enfatiza o processo de construção de valores por oposição à transmissão de conteúdos, mas, ao mesmo tempo, levanta também alguns problemas relacionados ao relativismo dos valores possam atentar contra a integridade física e psicológica, apenas porque constituem práticas culturais fortemente enraizadas em determinadas comunidades (ibid.).

A abordagem que se baseia na promoção do desenvolvimento sociomoral, enquanto dimensão que atua no domínio da vontade no desenvolvimento humanos, pode construir uma alternativa às duas abordagens anteriores. A implementação desta abordagem implica o conhecimento dos modelos do desenvolvimento sociomoral e cognitivo, quer

dos que enfatizam as dimensões afetivo-emocionais da moralidade, e do conhecimento dos modelos que diferenciam a moralidade das convenções sociais (ibid.).

A compreensão do processo de desenvolvimento sociomoral e dos fatores que lhe estão subjacentes são considerados pertinentes no delinear estratégias que facilitem a construção de valores específicos a cada indivíduo ou comunidade em simultâneo com a construção e partilha de valores e princípios universais, como os que contemplamos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos da Criança, e em outros tratados internacionais. Propõe-se então que se concilie uma abordagem socio-histórica com uma abordagem desenvolvimentista para uma educação para e na cidadania eficaz, ética e adequada ao século XXI (Santos et al., 2011; Mogarro e Martins, 2010; Monteiro, 2001; Roldão, 1999).

O papel do professor que pretende trabalhar e promover a cidadania assume então um duplo enfoque. Na componente de ensino, relativamente às aprendizagens a promover mais estruturadas e orientadas para determinadas metas, e na componente de socialização, inerente à vida no espaço escolar, às relações entre os atores e às diversas formas de comunicação, de participação e de articulação da vida diária na escola que ocorrem nos espaços e tempos de aprendizagem formal e informal (Santos et al., 2011).

Deste modo o professor deverá ter um papel fulcral na educação para a cidadania, para os valores, para a justiça e para a responsabilidade (Martins, 1995; Lourenço, 2005). Para este efeito, é necessário que este verifique as diversas condições necessárias para a sua concretização, nomeadamente a necessidade de aumentar a sua própria consciência dos problemas morais, o reconhecimento de que as suas interações têm uma dimensão moral, a compreensão de que certos tipos de interações sociais conduzem mais eficazmente ao progresso moral, e a ênfase nas dimensões morais comparativamente às convenções sociais (Martins, 1998; Reimer, Paollito e Hersh, 1983).

As estratégias de desenvolvimento sociomoral e promoção de cidadania poderão incluir, entre outros métodos, a discussão de dilemas morais, a representação de papéis, e o recurso a histórias de vida e narrativas pessoais. A discussão de dilemas morais hipotéticos e, sobretudo, da vida real

próximos das vivências dos alunos, é uma estratégia que, invocando o confronto com situações vivenciais e pessoais de diferentes maneiras, provoca reestruturações em níveis avançados de raciocínio e ação podendo revelar-se bastante eficaz no contexto atual (Berkowitz, 1985; Blatt e Kohlberg, 1975; Lourenço, 2005; Diaz-Aguado e Medrano, 1994; Diaz-Aguado, 2000; Martins, 2008).

Como qualquer outro conceito, a cidadania é incorporada, compreendida e desenvolvida individual e coletivamente por meio de processos inconscientes impregnados de experiências de vida. Conforme Lakoff afirma, “precisamos adotar uma profunda racionalidade que pode levar em conta e aproveitar uma mentalidade que é enormemente inconsciente, incorporada, emocional, empática, metafórica e somente parcialmente universal (...) compreender que estamos usando uma razão real, formatada por nossos corpos e cérebros e interações no mundo real, a razão incorporando emoção, embasada em estruturas e metáforas e imagens símbolos, com pensamento consciente formatado pelo vasto e invisível reino do circuito neural” (Lakoff, 2008, p.13-14).

Estes factos remetem-nos para novas perspetivas relativamente ao currículo, deixando este de ser um plano estanque, para passar a ser considerado como um projeto dinâmico, flexível e participado (Pacheco, 1996). Como defende Chokni, preparar as novas gerações para uma intervenção mais ativa e responsável na sociedade, implica ajudá-las a viver uma cidadania no espaço escolar numa estratégia global (Chokni, 1995), mobilizando assim os mais jovens para tarefas de encontro de sentido, num mundo livre e com maiores possibilidades mas que reclama maior aperfeiçoamento, solidariedade, voluntariado e responsabilidades individuais (Martins, 1991).

A dimensão mais importante consiste numa educação que exista para e na cidadania que, através da reestruturação da organização escolar, transforme as comunidades no sentido que se tornem mais justas de modo a permitirem a efetiva participação democrática de todos, praticando a justiça, a igualdade de oportunidades e o respeito, e promovendo o sentido de vida coletiva em articulação com o respeito pelos direitos e deveres individuais no seio social. A criação de oportunidades de participação e envolvimento em

tarefas e atividades na vida da comunidade insere-se portanto neste âmbito (Kohlberg, 1987; Lourenço, 2005; Menezes, 2005).

Ensinar cidadania é, principalmente, enfatizar o desenvolvimento de opiniões sobre assuntos de preocupação pública, manter compromissos próximos com a liberdade e a justiça, interiorização de valores morais, e possuir uma profunda compreensão acerca da democracia para a proteção dos direitos humanos (Renaud, 1991; Parker, 1996).

Como nos diz Hanna Arendt, a educação “é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (...) salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos (...) é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, nem arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 1993, p.196).

5.5. Linhas Orientadoras

As linhas orientadoras da ação educativa para uma educação para a cidadania apresentadas por Maria Emília Santos e colaboradores (Santos et al., 2011, p.5-6) são as seguintes:

- Vivência de cidadania: considerando que se aprende de várias maneiras e que a aprendizagem da cidadania requer a vivência da mesma, deve reconhecer-se a importância das vivências democráticas quer dentro da escola (por relações de diálogo e respeito mútuo, oportunidades de participação, ausência de discriminação...), quer fora dela (visitas, intercâmbios, experiências de criação e de gestão de associações, de voluntariado, participação em organismos democráticos...);

- Processo de definição de um currículo para os vários ciclos: deve ser resultado de um vaivém de pontos de partida, ora da criança ou jovem (suas necessidades, interesses, características psicológicas...), ora de práticas educativas que se tenham revelado adequadas (nacional e internacionalmente), ora do conceito de cidadania democrática ora de necessidades sociais identificadas. A sua construção deve participada e usufruir dos saberes e competências dos especialistas de várias áreas;

- A criança como cidadão: a criança não é apenas um cidadão em potência, ela dispõe de direitos políticos e jurídicos reconhecidos na Convenção dos Direitos da Criança, logo tem o direito à participação em qualquer matéria que lhe diga respeito;

- O papel das escolas no desenvolvimento curricular: a identificação de um núcleo duro de competências de cidadania a promover pode e deve harmonizar-se com a autonomia das escolas às quais cabe enquadrar esses objetivos no seu projeto educativo e definir modos de os atingir (modos organizacionais, métodos, experiências de aprendizagem, temas e conteúdos...).

Os autores anteriormente mencionados (ibid.) realizaram uma proposta de educação para a cidadania para o Ensino Básico e Secundário num trabalho que se compõe de três documentos (Processos-Chave, Áreas Nucleares e Perfis de Saída), onde se explora os temas principais que constituirão as orientações do trabalho das escolas. Neles encontramos as competências, aprendizagens e os consequentes “perfis de saída” que se pretende que os alunos atinjam em cada ciclo de ensino.

Os Processos-chave definem as competências processuais fundamentais que os alunos, enquanto cidadãos de uma sociedade democrática, deverão desenvolver (ibid., p.8-9). Sendo eles:

- 1- Descentralização e Empatia: onde se pretende que os alunos identifiquem diferentes pontos de vista; reconheçam e considerem opiniões e sentimentos alheios; que entendam e se coloquem na perspetiva de outros; que interajam entre si e com outros, estabelecendo relacionamentos construtivos; e que cooperem entre si na prossecução de objetivos comuns.
- 2- Pensamento Crítico e Criativo: os alunos são capazes de distinguir factos de opiniões e formulam as suas interpretações; pesquisam e utilizam informação relevante, avaliando a sua fiabilidade e referindo fontes; revelam capacidades de criar e inovar; analisam criativamente situações sociais e o seu próprio desempenho; ajuízam sobre o que é justo ou injusto em diferentes situações.
- 3- Comunicação e Argumentação: expressam opiniões, ideias e factos; argumentam e debatem as suas ideias e as dos outros; usam adequadamente os diferentes tipos de expressão para estruturar o pensamento e comunicar; interpretam e produzem mensagens numa variedade de meios e suportes; e reconhecem e usam formas de tratamento interpessoal e institucional conforme os contextos sociais e culturais.

- 4- Participação: Reconhecem que podem influenciar os processos de decisão, individual e coletivamente, através de várias formas de participação; participam nas decisões que dizem respeito a si ou aos seus contextos de vida; demonstram interesse pelos outros e pelo bem comum; utilizam regras de debate democrático e instrumentos de decisão democrática; participam democraticamente, designadamente em representação de outros ou sendo por eles representados; e participam em experiências de intercâmbio cultural, de trabalho na escola e de serviço comunitário e refletem sobre elas, tomando consciência das aprendizagens daí decorrentes.

As Áreas Nucleares referem-se às aprendizagens esperadas tendo em vista o exercício de uma cidadania ativa e responsável (ibid., p.10-11):

- 1- Direitos e Responsabilidades: respeitam e defendem os direitos fundamentais consagrados nos principais documentos relativos aos direitos humanos; têm consciência de que os direitos humanos são uma construção permanente e aberta para a qual pode contribuir; recusam qualquer género de discriminação; participam na construção coletiva de regras, e/ou na sua mudança, orientadas por princípios de justiça e equidade; observam, no seu quotidiano, leis e regras assumindo responsabilidades consoante os níveis de decisão (na intervenção na organização da sala, nos projetos de trabalho, na escola ou no currículo); defendem o património coletivo e o bem-estar comum; problematizam questões relativas ao trabalho, lazer, consumo e gestão financeiras pessoais e da comunidade.
- 2- Democracia, Processos e Instituições: compreendem e valorizam os princípios fundamentais de um Estado de direito democrático; conhecem leis, órgãos e instituições fundamentais consagradas na Constituição da República Portuguesa, no sistema das Nações Unidas e na União Europeia; conhecem a história da construção da democracia em Portugal; compreendem a importância de instâncias de regulação a nível local, regional, nacional e internacional, nomeadamente europeu, e sabem recorrer a elas quando necessário; intervêm em processos de decisão democrática a vários níveis, de forma informada e consciente; compreendem a importância e o papel dos media e das novas tecnologias em democracia; reconhecem processos e tentativas de manipulação e propaganda; valorizam e defendem a pluralidade de opiniões e de saberes e as instituições que a promovem; compreendem o papel fiscalizador das instituições e dos cidadãos na avaliação da qualidade da democracia.
- 3- Identidade e Diversidade: assumem e exprimem a sua identidade pessoal, cultural e social; valorizam a diversidade cultural contemporânea; situam Portugal nas suas relações com a Europa, os países de Língua Oficial Portuguesa e o Mundo; respeitam e definem a língua e o património cultural português; utilizam diferentes estratégias de colaboração com os outros, de resolução positiva de conflitos e de procura de consensos; cooperam e são solidários;

reconhecem os efeitos das desigualdades sociais e económicas na qualidade da democracia.

- 4- Interdependência e Mundialização: demonstram interesse pelas questões que afetam todo o mundo; compreendem o significado da mundialização e os seus efeitos em termos do conceito e exercícios da cidadania; adquirem uma compreensão dos outros e de si mesmos através do contato direto ou indireto com outros povos e culturas; entendem processos de equilíbrio, cooperação e coesão social no mundo e em Portugal; intervêm na resolução de situações do seu quotidiano que tenham em vista a melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável nas suas diferentes dimensões.

Por fim, os Perfis de Saída constituem os saberes e competências de cidadania que os alunos deverão poder resolver no final de cada ciclo e nível de ensino. Estes tomam como base o cruzamento dos Processos-chave com as Áreas Nucleares acima apresentadas e são o resultado que se pretende atingir no seguimento dessas linhas orientadoras da ação educativa para o atingir da cidadania. Devemos salientar que é considerado que o seu desenvolvimento não se esgota em nenhum dos ciclos ou níveis de ensino, cabe ao professor diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos face ao que é esperado atingir (ibid.).

Outros temas de grande pertinência para a sociedade atual têm surgido que podem ser enquadrar no âmbito da educação para a cidadania, desde que concretizem no seu domínio específico os processos principais, e que contribuem também para os perfis de saída. São eles: a Educação para os Direitos Humanos; a Educação Ambiental ou para o Desenvolvimento Sustentável; a Educação para o Desenvolvimento; a Educação para a Igualdade de Género; a Educação para a Saúde e a Sexualidade; a Educação para os Media; a Educação do Consumidor; a Educação Intercultural; a Educação para a Paz; a Educação para o Mundo do Trabalho; a Educação para o Empreendedorismo; a Educação Financeira; e a Dimensão Europeia da Educação. Estes temas podem ser desenvolvidos nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, em atividades que promovam o enriquecimento do currículo ou em outros projetos (ibid.).

6. Perspetivas Socio-construtivistas

Pretendemos agora centrar-nos numa breve abordagem às teorias construtivistas sociais de aprendizagem pois, como já acentuámos anteriormente, passamos por um momento que abrange diversas problemáticas de natureza social e educacionais que cada vez mais se tornam presentes no nosso quotidiano e, como tal, invocando um sentimento de prostração e revolta na vida das crianças e jovens. Como vimos anteriormente também, afigura-se importante apresentar perspetivas que tomem em conta as variáveis de natureza social na análise dos processos educativos atuais.

Fora sobretudo a partir da década de 50 do século XX, com o desenvolvimento da psicologia, que surgiu um conjunto de formulações teóricas que trazem a ideia que, durante o desenvolvimento, o indivíduo tem um papel ativo na construção dos seus processos psicológicos revelando-se assim o carácter construtivista do psiquismo humano (Palincsar, 1998; Coll, 2004a).

Podemos afirmar que o aparecimento das abordagens socio-construtivistas vieram realçar precisamente o papel ativo na construção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, tanto quanto releva as variáveis sociais e culturais na construção do conhecimento (Coll, 2001; 2004a; Palincsar, 1998; Santrock, 2008). Existem inclusive investigações que mostram que o conteúdo da aprendizagem influencia de forma determinante os resultados obtidos, o que demonstra que as estruturas cognitivas do sujeito não são suficientes e que esta é influenciada pelo conteúdo e pelas ideias prévias que o compõem (Martí, 2004).

O processo de construção de conhecimento é mediado pelas ferramentas e pelos cenários do ambiente sociocultural e é através das interações e experiências em diversos contextos que os indivíduos se desenvolvem (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1934/2007; Palincsar, 1998; Santrock, 2008). Torna-se assim evidente que a dinâmica interna é inseparável do contexto em que a pessoa está inserida (Coll, 2001, 2004a).

No enlace destas ideias, Vygotsky considera que a educação desempenha um papel fundamental, pois o desenvolvimento é feito pelo

processo social da educação, criando dessa forma a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1930/1978; 1926/2004; 1934/2007).

A zona de desenvolvimento proximal permite compreender como se processa a passagem do plano social para o plano individual, sendo este considerado um processo interativo, como uma estrutura de apoio. A zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre “o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro” (id., 1930/1978, p.85).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (id., 1998).

Para exemplificar estas zonas de desenvolvimento, Vigotsky elabora a seguinte metáfora para comparar as possibilidades das zonas proximais e das zonas reais:

“Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento (...) aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (ibid., p. 113).

Este aceleração da aprendizagem, mediada pelo ensino e que pode propiciar um maior desenvolvimento, serviu de base a Vigotsky para afirmar que o melhor aprendizado, em termos de consistência e durabilidade, se produz quando acontece por mediação o desenvolvimento das zonas de desenvolvimento proximal, “de que o ‘o bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (ibid., p. 117).

Para Vigotsky, o desenvolvimento é “um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos” (ibid., p. 91).

Conforme Steiner e Souberman comentam, para Vygotsky o desenvolvimento não se tratava de uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias, “nesse sentido, sua visão da história do indivíduo e sua visão da história da cultura são semelhantes (...) Vygotsky rejeita o conceito de desenvolvimento linear, incorporando (...) tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias. (...) Vygotsky se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento” (ibid., p. 164).

A educação faz, portanto, movimentar o plano interno e o plano externo, “o da construção de significados compartilhados através da interação social conjunta sobre o conteúdo da aprendizagem, e o da construção de significados através da interação direta das crianças com esse conteúdo” (Palacios, Coll e Marchesi, 1992, p.379).

Desta forma, os conceitos de cultura, de desenvolvimento e de aprendizagem surgem de forma interligada, numa influência recíproca, na que os processos educativos têm o papel vital ao estabelecer atividades participativas que proporcionam aos indivíduos acesso a experiências sociais (Coll, 2004a). Podemos portanto afirmar que a educação toma contornos multidimensionais, sendo que o conhecimento provem da experiência com o mundo, à qual cabe guiar os alunos a experiências que facilitem a construção de conhecimento (Woolfolk, 2007)

A psicologia social veio contribuir com alguns aspetos essenciais para as abordagens socio-construtivistas, nomeadamente no que diz respeito à conduta e ao reconhecimento da necessidade de saber como o indivíduo percebe as situações que o envolvem para compreender a ênfase que esta tem sobre aspetos afetivos e motivacionais já existe uma dependência com as interações estabelecidas, bem como a consideração da escola como um sistema social importante para a aprendizagem reconhecendo fenómenos e processos educativos interpessoais (Coll, 2001, 2004a).

Neste contexto, Brondenbrenner conceptualizou uma perspetiva integral sobre a ecologia humana na qual o ser humano é visto como indivíduo mas igualmente como membro integrante de um grupo social e do ambiente onde se insere. Tendo em conta as múltiplas interações promotoras de aprendizagens que se vão estabelecendo, o autor afirma que se realiza uma

“progressiva e mútua acomodação entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades em mutação dos cenários imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, já que esse processo é afetado por relações entre estes cenários e pelos contextos mais amplos em que esses cenários se inscrevem” (Bronfenbrenner, 1979, p.21).

Assim o desenvolvimento do ser humano, que é um ser dinâmico e em crescimento que progressivamente se move e reestrutura o meio em que vive, ocorre através de interações recíprocas com o ambiente em que vive formando interligações entre diversos cenários bem como provenientes de influências externas mais amplas que vai acumulando. O autor aponta neste contexto um conjunto de estruturas do ambiente ecológico que se interrelacionam, o microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema (ibid.).

Reconhecendo que a interação interpessoal e social tomam lugar privilegiado para o desenvolvimento dos indivíduos, permitindo elaborar novos instrumentos cognitivos e a reconstrução dos mesmos, a ecologia da educação consistiria no estudo das características dos alunos, do seu ambiente natural e das relações que estabeleçam com outros ambientes (id., 1976).

A teoria social cognitiva preconizada por Bandura toma em conta igualmente a importância do ambiente social dos alunos, considerando igual importância a fatores internos e externos, o que reflete uma forte perspectiva sociocultural e enfatiza processos interpessoais, motivacionais e sociais em contextos educacionais. A sua teoria baseia-se na ideia que os indivíduos, as suas crenças e comportamentos desencadeiam ações envolvendo-se no seu próprio desenvolvimento ativamente, permitindo algum controle sobre si mesmas, sobre os seus pensamentos e sobre os seus sentimentos (Bandura, 1986).

Nos processos de aprendizagem, então, interagem e influenciam-se reciprocamente fatores individuais, comportamentais e ambientais. Esta interação é apelidada por Bandura como determinismo recíproco, consiste na explicação do comportamento de um certo indivíduo que enfatiza os efeitos mútuos entre os fatores apresentados (Bandura, 1986; Woolfolk, 2007).

Esta reciprocidade pode também ser ligada ao conceito de percepção de autoeficácia, a crença na qual o indivíduo autoavalia as suas capacidades para aprender ou acerca de determinado objetivo, pois refere-se à capacidade de realizar tarefas sem quaisquer confrontos externos. As crenças de autoeficácia têm forte influência na escolha, persistência, esforço e realização de tarefas pois estão relacionadas à competência pessoal que afetam por sua vez a motivação e expectativas dos resultados (Bandura, 1997).

Bandura identifica quatro fontes na formação de crenças de autoeficácia: experiências de mestria (que advêm das experiências anteriores individuais), experiências vicariantes (que procedem da observação de outrem), persuasões sociais (nomeadamente através das crenças de outrem) e estados somáticos e emocionais (como a ansiedade, stress, excitação, etc.). Podemos afirmar que uma atitude negativa face às suas capacidades pode guiar um indivíduo à redução da sua autoeficácia, e, como tal, levar a um estado emocional igualmente negativo. A promoção de crença de autoeficácia pode influenciar os estados físicos e reduzir a ansiedade ou preocupação face às tarefas (Bandura, 1997; Woolfolk, 2007).

Fora Vygotsky quem mais inspirou as formulações teóricas do construtivismo social pois enfatiza os contextos sociais, culturais e históricos no desenvolvimento, aprendizagem e construção do conhecimento. Neste modelo, o indivíduo é visto como um produto “sociocultural consciente, semiótico e adaptado” (Martí, 2000, p.105).

Produto sociocultural porque existe a ênfase que é inconcebível o desenvolvimento ocorrer fora das relações estabelecidas com o ambiente, consciente pois existe um controlo sobre o comportamento individual durante o crescimento, semiótico, como a linguagem, que permitem aceder a formas de conhecimento mais abstratas e complexas, e adaptado porque há uma interiorização a apropriação das formas de conhecimento pré-existent (ibid.).

Como podemos verificar, Vygotsky dá relevo à relação dialética entre os processos individuais e os sociais encarando as diferentes funções psicológicas como parte de um sistema dinâmico. Vygotsky concebe dois planos de desenvolvimento humano: a linha natural, determinada por fatores biológicos que possibilitam a emergência de funções mentais elementares

chamadas funções psicológicas inferiores, e a linha cultural, que tem a ver com a evolução histórica que possibilita, através da linguagem e outros processos simbólicos, a aquisição de funções psicológicas superiores. Esta última linha, vinculando-se na vida social, Vygotsky refere a dupla formação das funções psicológicas que aparecem sequencialmente no campo social, ao nível intersíquico, e depois interiorizando-se ao nível intrapsíquico, ou seja no campo individual (Vygotsky, 1926/2004; 1930/1978).

De acordo com este modelo, à medida que a criança participa numa crescente gama de atividades conjuntas e internaliza os efeitos desse trabalho, vai adquirindo novas estratégias e conhecimentos sobre o mundo. Mas não podemos afirmar que este processo se trata de uma simples transferência de conhecimento pois a internalização toma carácter transformativo, numa clara interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento (Palincsar, 1998; Rogoff, 1991; 2003).

Ao nível da educação, a teoria de Vygotsky vem dar relevo aos processos interativos no ambiente da sala de aula como forma de possibilitar a formação de zonas de desenvolvimento proximal, dado o seu carácter dinâmico (Vygotsky, 1926/2004; 1930/1978).

6.1. Novas Abordagens

De acordo com estas concepções começaram a convergir diversos modelos e processos baseados numa perspectiva construtivista e integradora das aprendizagens.

Barbara Rogoff desenvolve o conceito de participação guiada, segundo o qual a aprendizagem pode ser concebida como uma apropriação dos recursos da cultura através da participação em atividades conjuntas (Rogoff, 1991; 2003).

Ask e Haugen apresentam um modelo de pedagogia social construtivista concetualizando o aluno como ser ativo que constrói novas ideias e conceitos com base nos seus conhecimentos atuais, mas integrando a dimensão social nos contextos de aprendizagem e a natureza colaborativa

dos processos de construção do conhecimento num progresso que gradualmente vai enfatizando o papel do aluno na aprendizagem e na criação de ambientes pessoais de aprendizagem. Nesta evolução, as concepções sobre o conhecimento e aprendizagem seriam cada vez mais adaptativas, dinâmicas e contextualizadas de forma a gerar um ensino fundamentalmente experiencial centrado em atividades (Ask e Haugen, 2008).

De uma forma mais global, bem como integrando os contributos de várias áreas da teoria e investigação psicológica aplicadas à educação, Coll propõe uma visão integrada e integradora para uma concepção construtivista do ensino e da aprendizagem que possibilite o estudo das mudanças que se produzem nos alunos como resultado de práticas abertas à sua participação nos processos educativos (Coll, 2004b).

O modelo proposto por Coll tem em conta a natureza social, a função socializadora da educação e as características das práticas educacionais, e integra os contributos de diversas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e de outros processos psicológicos relevantes para os processos de ensino. De acordo com o autor, o construtivismo global, aplicado ao contexto escolar, acarreta contributos da teoria genética do desenvolvimento intelectual, das teorias do processamento humano de informação, da teoria da assimilação, da teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem, e das teorias sobre os componentes motivacionais, emocionais e relacionais da aprendizagem. Esta sua visão integradora poderá possibilitar a adoção de práticas pedagógicas coerentes e adequadas às realidades individuais e sociais presentes, agregando as principais contribuições de diferentes linhas teóricas (ibid.).

Devemos salientar que os contextos socioculturais são inseparáveis do indivíduo, como tal, são cruciais para o processo de ensino e aprendizagem pois verifica-se a importância da interação nos processos educativos, portanto, não é possível separar os processos cognitivos dos processos sociais, motivacionais e emocionais, pelo que a investigação e prática educacional devem ter em conta esta complexidade interativa e interdependente (Palincsar, 1998).

Woolfolk recomenda cinco condições para uma aprendizagem socio-construtivista, são elas: criação de ambientes de aprendizagem complexos e

tarefas próximas da vida real; negociação social, ou processos colaborativos; múltiplas perspectivas, que possibilitem o desenvolvimento de um pensamento mais complexo; compreensão do processo de construção de conhecimento, e de como diferentes experiências podem dar origem a diferentes formas de conhecimento; e apropriação, por parte dos estudantes, dos seus próprios processos de aprendizagem (Woolfolk, 2007).

Como podemos verificar, as perspectivas socio-construtivistas enfatizam o conhecimento ativo, em detrimento do conhecimento fático, o desenvolvimento de competências que possibilitem a resolução de problemas mal estruturados, o pensamento crítico, a investigação, a autodeterminação e a abertura de múltiplas perspectivas (ibid.).

6.2. Estratégias Socio-construtivistas

Existem diversos processos e estratégias que podem ajudar a proporcionar abordagens socio-construtivistas no ambiente da sala de aula, entre elas o processo scaffolding, a aprendizagem entre pares, a aprendizagem cooperativa, e os diálogos de ensino.

O processo scaffolding consiste em dar suporte na realização de tarefas de forma que possibilite a sua concretização com sucesso. Uma das condições deste processo é que seja gradualmente retirado quando o aluno começa a compreender a tarefa que tem para realizar de forma que a faça independentemente. Este apoio pode ser dado tanto pelo professor como pelos seus colegas, mas de forma que o ajudem nas suas necessidades e níveis de compreensão atuais. Distingue-se aqui as formas de aprendizagem assistida, os processos de participação guiada e a autoinstrução cognitiva (Santrock, 2008; Woolfolk, 2007).

Este processo ocorre em quatro fases: a modelação da tarefa pelo professor, o trabalho conjunto de professor e alunos, o trabalho do aluno com um colega ou num pequeno grupo, e, por fim, o trabalho autónomo do aluno. A aprendizagem de novos conteúdos ou tarefas mais complexas exige a orientação e ajuda do professor, nomeadamente através da modelação e

observação, seguidamente o professor e os alunos podem trabalhar conjuntamente as tarefas utilizando o questionamento e a discussão sobre novos assuntos de forma a garantir uma ampla participação. Gradualmente os alunos vão assumindo a responsabilidade pela aprendizagem e, nesta fase, a discussão entre pares e trabalhos colaborativos poderá contribuir para um maior domínio na aprendizagem e na tarefa. Ao professor caberá a monitorização dos grupos, onde se desenvolve uma progressiva responsabilidade dos alunos, até atingirem a realização autónoma (Larkin, 2007).

A aprendizagem entre pares pode ser definida como a aquisição de conhecimentos e competências através da entreajuda ativa entre alunos (Topping, 2007).

Este processo deve ser realizado entre alunos com níveis de desenvolvimento semelhante de forma a possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento proximal credíveis. As pessoas envolvidas, assim, podem participar de um método de aprender ensinando. A implementação eficaz deste sistema implica que se tomem em consideração algumas variáveis organizacionais, nomeadamente o contexto, os objetivos, as áreas curriculares, o número de participantes, os materiais, e os processos de monitorização e de avaliação dos alunos em questão (ibid.).

Quanto à aprendizagem cooperativa, refere-se a uma forma de estruturação das atividades de aprendizagem que enfatiza a interdependência dos alunos participantes e os objetivos partilhados por todos eles. Existe portanto um vínculo entre eles, de tal forma que cada um só pode alcançar os seus próprios objetivos se, e só se, todos alcançarem os seus. Implica, portanto, treino prévio de forma a possibilitar iguais oportunidades e confiança mútua (ibid.). A aprendizagem cooperativa tem como base tarefas complexas e fortemente estruturadas visando o desenvolvimento de competências, a resolução de problemas e promoção de capacidades comunicacionais (Woolfolk, 2007).

Existem diferentes formas de organização de estruturas cooperativas, desde a construção de equipas de aprendizagem até à formação de grupos de investigação, mas também é possível organizar estruturas que abranjam várias turmas da mesma escola ou mesmo entre diversas escolas. Em

qualquer destes contextos há pressupostos comuns, nomeadamente a necessidade de desenvolver e promover nos alunos uma interdependência positiva, interações, competências colaborativas e responsabilidade individual (ibid.).

As investigações de Woolfolk demonstram que a implementação cuidada de estratégia de aprendizagens cooperativas podem levar a ganhos, quer a nível das competências sociais e de comunicação, quer a nível do funcionamento afetivo dos alunos com o aumento da autoestima e do sentido de solidariedade e a consequente redução de conflitos, mas também se revelam incrementos na motivação, no envolvimento escolar, e das competências académicas escolares (ibid.).

Estas perspetivas dão relevo à importância da linguagem e das práticas discursivas do conhecimento. Este conhecimento desenvolve-se com o diálogo com os outros, não é, portanto, objetivo e individual mas antes um empreendimento social (Prawat, 1999). Aprendizagem e conhecimento são portanto fatores sociais. Neste ponto de vista, a cognição é um processo colaborativo e o pensamento um discurso internalizado (Prawat, 2007; Woolfolk, 2007).

A utilização deliberada de diálogos de ensino (Woolfolk, 2007) ou de jogos de linguagem (Prawat, 2007) é uma das estratégias utilizadas pelas abordagens socio-construtivistas. Os diálogos de ensino são conversas estruturadas com o objetivo de promover a aprendizagem através do diálogo aberto em que os alunos devem contribuir ativamente com os seus diferentes níveis de perceção e interpretação do problema. Ao mesmo tempo, o professor deve procurar o envolvimento cognitivo de todos os alunos numa atmosfera desafiante até que, gradualmente, os alunos se vão envolvendo cada vez mais uns com os outros, dependendo menos das contribuições do professor (Woolfolk, 2007).

Diversos estudos e investigações, que foram realizadas no contexto de verificar estas teorias, vieram mostrar que quando o conhecimento é estruturado entre indivíduos que trabalham em conjunto têm mais sucesso que indivíduos que trabalham isoladamente. Demonstra assim que a interação entre pares é mais facilitadora que a simples transmissão entre o professor e os alunos, dadas as perspetivas partilhadas e experiências de vida que o

processo proporcionou. Podemos então afirmar que o trabalho conjunto promove mais o desenvolvimento cognitivo e torna-o mais acentuado, pois há mais envolvimento ativo, que o trabalho solitário ou a simples observação (Woolfolk, 2007; Palincsar, 1998; Rogoff, 1991).

7. Transdisciplinaridade

“Amanhã será tarde demais. Ontem será tarde demais.”
(Nicolescu et al., 2000)

O processo de declínio das civilizações é extremamente complexo e as suas raízes estão mergulhadas na mais complexa obscuridade, os atos das massas e dos grandes líderes, mesmo tendo alguma consciência do processo de declínio, parecem impotentes para impedir a sua queda. Podemos afirmar que prospera um sentido de irracionalidade que age no cerne deste processo. Este grande desfasamento entre as mentalidades dos atores e as necessidades internas de desenvolvimento social é um fator que demonstra justamente esse processo que sempre acompanha as civilizações à queda. Tudo ocorre como se os conhecimentos e os saberes, que não param de ser acumulados, não pudessem ser integrados de forma a encontrar um caminho para o progresso (Nicolescu, 2000).

A atual civilização está enraizada em diversas ruturas epistemológicas. Uma rutura fundamental ocorreu entre o final da Idade Média e o Renascimento, quando houve uma profunda separação entre o sujeito e o objeto, entre a cultura humanística e as ciências experimentais, e quando se passou de uma visão tradicional ternária do homem, tido como sendo composto de corpo, alma e espírito, para um visão binária (corpo e espírito), claramente implementada pensadores como Descartes, Leibniz, Locke, Hume, Pascal e Newton, na qual o elemento mediador, a alma, foi suprimido. Esta rutura acabou por afluir a uma outra, que aconteceu por volta do século XIX, cuja teoria do conhecimento se apoiava numa visão mecanicista, separatista e cientificista, e que reduziu o real a um único nível e o homem a apenas sua dimensão física, enquanto sujeito ou objeto (Hessen, 1970; Pineau, 1980; Lima Vaz, 1991; Litto e Mello, 2000; Jaeger, 2001; Kourilsky, 2002).

Também na área dos saberes houve diversas divisões ao longo dos tempos. São especialmente divididas em três fases, a antiga, a medieval e a divisão disciplinar moderna. Na visão aristotélica, o saber inscrevia-se em três áreas, nas ciências práticas, nas ciências poéticas e nas ciências teóricas

(Matemática, Física e Teologia) (Litto e Mello, 2000; Lima Vaz, 2000). Nesta senda surgem as sete artes liberais, as sete vias do saber, que se dividem em dois grupos: o *trivium*, que é constituído pelas disciplinas lógicas e linguísticas (a Gramática, a Dialética e a Retórica), e o *quadrivium*, constituído pela matemática (a Aritmética, a Música, a Geometria e a Astronomia). Esta divisão, que teve início no século IV a.C., foi proposta por um retórico cartaginês do século V, Martianus Capella, e institucionalizada pela Escola do Palácio de Carlos Magno em 800 d.C. (Zabala, 2002; Japiassu, 2001; Litto e Mello, 2000; Pineau, 2000; Reale e Antiseri, 1990; Cambi, 1999).

A invenção da universidade na Idade Média acrescenta à Faculdade de Artes, que agrupava essas sete artes liberais, as Faculdades de Teologia, de Direito e de Medicina. Esse acréscimo hierarquiza. Na sociedade teocrática da Idade Média, a rainha das Ciências só podia ser a teologia (Pineau, 1980; 2000). No início do século XVII surge o método cartesiano de investigação, predominante até aos nossos dias, o qual preconiza a busca da verdade através da ciência, dando origem à primeira proliferação de disciplinas, uma vez que se baseia na decomposição do todo, na sujeição à repetição e à dedução de leis pragmáticas para cada uma dessas partes (Zabala, 2002; Japiassu, 2001; Litto e Mello, 2000; Reale e Antiseri, 1990; Cambi, 1999).

Depois das revoluções do fim do século XVIII e início do século XIX, que foram justificadas pela razão filosófica sob os nomes da liberdade, igualdade e fraternidade, a hierarquização positivista das ciências, colocando as matemáticas no topo, foi consolidada explicitamente para fundar a razão social numa racionalidade positiva, isto é, real, útil, certa, precisa e organizada. No século XIX, para colocar ordem nas desordens trazidas pelas revoluções sociais e intelectuais, que, entre outras coisas, tiram a teologia e depois a filosofia do trono. Augusto Comte é quem realiza essa divisão e hierarquização que posteriormente fora amplamente adotada pelo mundo ocidental com o objetivo de reorganização social e intelectual (Hessen, 1970; Japiassu, 1981; Lima Vaz, 2002; Resweber, 2000; Pineau, 1980; 2000; Cambi, 1999; Reale e Antiseri, 1990; Zabala, 2002).

Estas classificações hierarquizadas das ciências estão fundadas nos seguintes critérios: a dependência das ciências entre si conforme o grau de simplicidade e de generalidade dos fenómenos estudados, e na dependência

direta do estado das relações sociais. Quanto ao primeiro ponto apresentado, devemos clarificar que quanto mais os fenómenos são simples e gerais, menos dependem dos outros e, portanto, mais autónoma é a ciência que deles se ocupa. Não obstante, simples não significa fácil, mas sim homogêneo, da mesma natureza (Resweber, 2000; Pineau, 1980; 2000).

Como verificámos, podemos afirmar que este movimento da atualidade teve o seu início por meados do século XIX, em que o conhecimento significava apenas quantificar e medir, e que, já no final desse século, era duramente criticado por Nietzsche de forma veemente: “uma interpretação que permite que se conte, que se calcule, que se pese, que se toque, nada mais é despropósito e ingenuidade, admitindo-se que não seja demência e idiotice” (Nietzsche, 1976, p.271).

Nietzsche caracteriza a universidade como uma máquina composta por “uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem” onde o caminho do ensino “vai da boca aos ouvidos” (Nietzsche, 2003, p. 126.). Contudo, apesar desse diagnóstico, Nietzsche desejava que algum dia fossem necessárias instituições “onde se viva e se ensine tal como entendo o viver e o ensinar; talvez se criem até cátedras para interpretação do *Zarathustra*” (Nietzsche, 1995, p. 52).

Talvez os ensinamentos de Nietzsche sejam aqueles que pretendem ensinar a amar o que nos é estranho. No caso de Dioniso, exposto pelo autor, seria a figura mais próxima do super-homem pois esta não supõe a *Bildung* como resultado de um processo de construção de si mesmo. Dioniso e o super-homem são ambas figuras anti-*Bildung*, já que não existe uma ideia de que homem deve ser cultivada nem mediante que valores. Sempre que se quer formar, sabe-se previamente o que se forma, qual essência de humano deve ser cultivada ou para que *Telos* deve avançar a humanidade. Quando em *Zarathustra* Nietzsche caracteriza o super-homem, o que se destaca é a característica da não conservação de si (ibid.).

Se não existe conservação, não pode existir *Bildung*, porque não há uma identidade humana a ser cultivada e apropriada. Por isso, a filosofia do autor é uma filosofia do abandono e do desapego, na qual o ser humano não se prende a nada, nem sequer ao seu próprio desprendimento (*Loslösung*) (Nietzsche, 1992).

Por isso, podemos afirmar, que o *Zarathustra* é também o fim de todo *Bildungsgroman*. *Zarathustra* viaja em busca de discípulos, mas não retorna mais pleno de conhecimentos e de ensinamentos, mas sim mais vazio, com menos deveres e menos ideias sublimes. Assim, ele é um viajante (*Wanderer*), um caminhante sem meta, que narra acasos, encontros e sonhos (ibid.).

Nesse sentido, *Zarathustra* contrapõe-se à figura do erudito, que Nietzsche descreve de maneira magistral em *Além do bem e do mal*, enquanto aquele que concebe o pensamento como um penoso ser forçado a seguir em frente, como uma tarefa lenta, vacilante, e não como algo leve. Por isso, aprender a pensar significa saber dançar, saber captar as matizes, saber bailar com os conceitos, com as palavras, saber bailar com a pena (ibid.).

Assim, como podemos verificar, Nietzsche formula que os valores são de matéria subjetiva e que podem sofrer transmutações. Nesta dimensão, afirma que o homem deve erigir-se pelo seu desejo e vontade, orientando a sua vida além das leis que lhe são pautadas (Nietzsche, 2000).

No mesmo sentido de Nietzsche, Alice Miller declara que a moral e o sentido de dever são apenas próteses a que é preciso recorrer quando falta um elemento capital à criança. Na sua visão, quanto mais a repressão dos sentidos tiver sido profunda na infância, mais importantes devem ser o arsenal de armas intelectuais e a reserva de próteses morais. Pois, por palavras da autora, a moral e o sentido de dever “não são nem a fonte de energia, nem o terreno propício para os verdadeiros sentimentos humanos” (Miller, 1984, p.105).

Da mesma forma Edgar Morin afirma, acerca do conhecimento científico, que “estamos condenados ao pensamento incerto, a um pensamento trespassado de furos, a um pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza” (Morin, 2005, p.69). Nestas palavras, podemos verificar o quanto a abordagem do conhecimento complexo é emanada das palavras do autor cuja proposta em superar as interpretações reducionistas, simplificadoras e fragmentadas da realidade pretendem estabelecer um novo olhar em que “os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são construídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas

com os dos objetos restantes, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles” (Santos, 1991, p.33-34).

Morin e Le Moingne, ao fazerem um balanço acerca da evolução do pensamento científico, apresentam dois níveis de postura epistemológica: o nível das descobertas empíricas indutivas, “que graças às verificações obtidas por observação e experimentações múltiplas, esclarecia dados objetivos e, sobre esses dados objetivos, induziria a teorias que, pensava-se ‘refletiam’ o real”; e o nível das formulações teóricas que se fundavam na coerência lógica e, conseqüentemente, num sistema de ideias. Havia, portanto, dois tronos, “o trono da realidade empírica e o trono da verdade lógica, de onde se controlava o conhecimento” (Morin e Le Moingne, 2000, p.62).

A sua resposta crítica a ambos os “tronos” que exerciam domínio sobre o verdadeiro conhecimento, tanto o conhecimento científico tradicional como a pretensão existente de que estas abordagens são os únicos meios que alcançam a verdade, Morin e Le Moingne afirmam que os princípios da epistemologia complexa não têm absolutamente nenhum trono (ibid.), o que nos leva à afirmação em que Nicolescu afirma que “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento” (Nicolescu, 2001, p.53).

A necessidade indispensável de pontes entre as diferentes disciplinas surgiu, na metade do século XX, com o advento da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade (id., 2000). E, embora a ciência contemporânea tenha mostrado que as concepções mecanicistas do universo tenham deixado de ser defensáveis, mesmo sob o ponto de vista estritamente científico, a educação contemporânea privilegia, em geral, da concepção da antropologia individualista e mecanicista (Pineau, 1994; Litto e Mello, 2000).

A palavra transdisciplinaridade nasce com Piaget em 1970 num colóquio sobre interdisciplinaridade. Piaget, nesse contexto, afirma que essa etapa deverá posteriormente ser sucedida por uma etapa superior, transdisciplinar. Ele volta a utilizar este termo em 1972 e 1977 (Nicolescu, 2003; Klein, 2002; Litto e Melo, 2000).

A definição dada por Piaget acerca da transdisciplinaridade define bem os seus objetivos:

“É a etapa superior da integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja, de ‘uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una estas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas’” (Piaget apud. Santomé, 1998, p.70; Piaget apud. Alvarenga, 2012, p.55).

A transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar pontos de interseção e um vetor comum. Os locais onde o processo educacional se realiza são, portanto, vistos como privilegiados para o exercício da transdisciplinaridade, que respeita, endossa, louva e pede a prática competente da disciplinaridade, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, bem como define uma maior amplitude e elucida a sua limitação. A transdisciplinaridade, ao reconhecer vários níveis de realidade e remeter para o sentido de interação, o seu exercício contribui para que seja restituído ao sujeito a sua integridade, facilitando a interação e a colaboração com a missão da educação de recriar a vocação de universalidade (Sommerman, 2006; Klein, 2002; Nicolescu, 2000; Litto e Melo, 2000; Pineau, 1994).

Rigor, abertura e tolerância, são as características fundamentais da atitude e visão transdisciplinar. O rigor, na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas (Freitas, Morin e Nicolescu, 2000).

Em síntese, a transdisciplinaridade é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo, uma nova atitude perante o saber. É a assimilação de uma cultura e uma arte no sentido da capacidade de articulação. Etimologicamente, o sufixo trans significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo assim para a ideia de transcendência. Por isso, abrangendo o conhecimento, a noção de valor, o contexto, a estrutura, a pesquisa, a competência, a oferta, o método e o ser humano, traz uma importante contribuição integradora e globalizante (Sommerman, 2006; Nicolescu, 2000; Litto e Melo, 2000; Pineau, 1994).

Somos atualmente testemunhas de uma revolução muito importante no domínio da ciência devido à transformação que ela traz à lógica, à epistemologia e, também, por meio das tecnologias, à vida quotidiana do ser humano. Mas, constata-se, ao mesmo tempo, a existência de um grande desfasamento entre a nova visão do mundo, que emerge do estudo dos sistemas naturais, e os valores que ainda predominam. Estes valores baseiam-se, em grande parte, no determinismo mecanicista, no positivismo ou no niilismo. Sente-se que este forte desfasamento é gravemente nocivo e portador de grandes ameaças de destruição do ser humano (Nicolescu et al., 2000).

O conhecimento científico, devido ao seu próprio movimento interno, chegou aos seus próprios limites e deve iniciar um diálogo com outras formas de conhecimento. Neste sentido, reconhece-se as diferenças fundamentais entre as ciências e as diferentes tradições do mundo, constatando, assim, não uma oposição mas uma complementaridade. O encontro enriquecedor entre ambas permite pensar no aparecimento de uma nova visão da humanidade, até mesmo de uma nova realidade que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica (ibid.).

Recusando qualquer projeto globalizante, qualquer sistema fechado de pensamento ou qualquer utopia, reconhece-se ao mesmo tempo a urgência de uma procura transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências exatas, as ciências humanas, as artes e as tradições. Pode-se dizer que “este enfoque transdisciplinar está inscrito em nosso próprio cérebro, pela interação dinâmica entre seus dois hemisférios” (ibid., p.174).

Podemos, nesse caso, afirmar que o estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do homem, poderia aproximar-nos mais do real e permitir-nos enfrentar melhor os diferentes desafios da atualidade, como por exemplo o da autodestruição da nossa espécie, o desafio da informática, o desafio da genética, etc., pois estes têm origem na sociedade. Esta ampliação dos desafios contemporâneos que verificamos exige, por um lado, a informação rigorosa e permanente da opinião pública e, por outro lado, a criação de organismos de orientação e até de decisão de natureza transdisciplinar (ibid.).



Figura 3: Transdisciplinaridade- Modelo Jantsch. Roque, T. (s.d.)

7.1. O Sentido do Sentido e as Fronteiras do Conhecimento

Quando se fala de transdisciplinaridade, coloca-se em evidência uma visão emergente, que é uma nova atitude perante o saber e um novo modo de ser aberto à infinita criatividade, ao cultivo da lucidez, à prudência e ao mesmo tempo à ousadia, assim, a transdisciplinaridade, visa contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade e do ser humano (Litto, 2000).

A finalidade da transdisciplinaridade é o de integrar diferentes níveis de realidade, mais flagrantemente dicotômicos no mundo dominante, uma vez que a crise da modernidade tem origem nas ruturas e é nutrido por elas. Torna-se imprescindível buscar leis fundamentais da vida e a valorização de uma consciência social, ecológica, planetária e espiritual própria da antropologia globalizante. A transdisciplinaridade enraíza-se na demanda concreta da educação e, portanto, no espírito de responsabilidade perante o planeta e na aspiração genuína pela evolução contínua da sociedade e da dimensão global do ser humano (Litto e Mello, 2000).

Pensar em transdisciplinaridade, em primeiro lugar, é pensar no sentido do sentido, é lançar-nos no movimento de um genitivo redundante que remete a si mesmo, ou melhor, em si mesmo, num círculo recursivo. No entanto, essa repetição ao infinito, esses efeitos espelhados, entreabrem-se e deixam escapar um clarão de sentido, o círculo vicioso torna-se espiralado e faz com que os níveis de percepção sejam alterados. Este genitivo redundante,

aparentemente aprisionado, abre-se e gera sentido, vislumbra o verdadeiro significado, uma indicação de direção, um aflorar de sensibilidade (Pineau, 2000).

Como afirma Junger, a palavra sentido é uma palavra antiga utilizada para definir o caminho da vida, “um movimento circular que se faz no sentido das agulhas de um relógio ou no sentido inverso” (Junger, 1995, p.18).

Jean Piaget, a propósito desta questão, ilustra bem a passagem moderna, da desconversão filosófica à construção de uma abordagem científica, quando afirma que o problema central é encontrar o sentido do sentido e teme que a noção fundamental do sentido, ao redor da qual gravita toda a reflexão contemporânea, não recubra um equívoco não menos essencial. Como o próprio Piaget assevera, existem dois polos que devemos questionar, o do sentido epistemológico e o do sentido vital ou prático (Pineau, 2000; Piaget, 1968).

“Do ponto de vista epistemológico, certamente: trata-se da hipótese segundo a qual o estado $t+1$ não pode ser deduzido sem mais do estado t , etc.; há aí um conjunto de significações físicas, psicológicas e lógico-matemáticas que conferem um sentido evidente ao problema, mesmo que ele não possa ser resolvido de uma maneira que seja satisfatória para todos. No ponto de vista da práxis, isto é, do que o homem deve fazer e pode esperar, a liberdade sem dúvida comporta um ‘*sentido*’, que inclusive engaja toda a nossa responsabilidade” (Piaget, 1968, p.293-294).

No entanto, devemos notar que esses dois sentidos não poderiam ser reduzidos um ao outro, a dedução a partir do segundo não permite a resolução do problema epistêmico e a dedução a partir do primeiro não basta de modo algum para assegurar o segundo. Torna-se, portanto, indispensável uma sabedoria que os coordene, sem que por isso ela permita que se chegue a um conhecimento e nem mesmo a uma verdade. Em suma, “um ‘*sentido*’, e ainda ‘*para o homem*’ sempre é ao menos dois sentidos, um cognitivo e outro vital” (ibid., p.293-294).

É dado a Edgar Morin o mérito de reabrir a temática da pesquisa do sentido, da construção de uma epistemologia complexa com poder heurístico e que promove o pensamento livre. Este poder aberto por Morin, que recoloca os problemas globalmente, tem por objeto primeiro a construção de uma nova estrutura de pensamento. Na sua visão, a divisão disciplinar, pela sua lógica

monodisciplinar, levou a avanços separados e até mesmo opostos que atualmente colocam como central o problema das relações, do que se passa ou não se passa entre elas. Descobre-se então com inquietude que o todo não é a soma das partes, que uma irracionalidade de conjunto desfaz a base das hiper-racionalidades e torna-as locais e setoriais (Morin, 1991; 1999; 2001; Pineau, 2000).

Na atualidade impõe-se o tremendo problema das duplas ligações para formar o todo como uma unidade vital, tanto no nível social global da humanidade como no de cada ser humano em particular, por isso, novas abordagens de tipo sistêmico emergem para tentar desenvolver novos métodos e mesmo uma nova epistemologia para aprender essa complexidade de um mundo novo (Pineau, 2000).

Yves Barel explorou antecipadamente, de uma maneira muito autônoma mas muito informada, o trágico de uma procura do sentido entre dois vazios, o vazio social externo e o vazio pessoal interno. A primeira situação é o paradoxo da autoformação como constitutiva do sistema vivo. A segunda coloca que é no estado de nascimento desse sistema que esse paradoxo pode ser melhor abordado. Assim se formam as questões quanto à redundância entre o sistema e as suas partes, e entre as partes e elas mesmas na formação de um sistema autônomo (ibid.).

Como afirma Barel:

“A superposição e a redundância abrem um campo imenso de interrogações: elas não têm por função e por sentido apenas acompanhar a análise do paradoxo fundamental, do qual elas são ao mesmo tempo a base e a competência. Elas também aparecem sob formas específicas cuja articulação com o paradoxo fundamental se faz menos rígido: ambivalência, ambiguidade, polissemia, multifuncionalidade, incognitividade planificada dos fenómenos, são algumas dessas formas e cada uma delas pode permitir que questões inabituais a respeito das condutas de um sistema social sejam colocadas” (Barel, 1979, p.48).

Também Maturana e Varela refletem acerca desta problemática sobre sistemas ao introduzirem o conceito *autopoiético*, termo que classifica os sistemas vivos que produzem sua unidade ao se diferenciarem ele mesmo do seu meio ambiente, gerando-se continuamente a si próprios (Pineau, 2000). Como os autores afirmam, “com uma nova linguagem adequada podemos nos

orientar de maneira diferente e talvez, a partir da nova perspectiva, gerar uma nova tradição” (Maturana e Varela, 1980, p. 17).

Nesta dinâmica de sistemas *autopoieticos*, o sentido do sentido, que conota o cognitivo mas também o sensível e o comunicativo, remete para os diferentes níveis que criam a unidade e para a complexidade da autoformação dos sistemas humanos (Varela; 1998; Pineau, 2000).

No seguimento da dinâmica dos sistemas apresentados, Douglas Hofstadter afirma que os fenômenos que emergem dos nossos cérebros, como as ideias, as esperanças, as imagens, as analogias, a consciência e o livre arbítrio, se apoiam em “círculos estranhos, numa interação entre os níveis na qual o nível superior desce de novo ao nível inferior e influencia-o (...) uma ressonância, auto-reforçante entre os diferentes níveis... O eu nasce a partir do momento em que tem o poder de se refletir” (Hofstadter, 1985, p.799).

Resumindo, o sentido do sentido inscreve-se no próprio centro da consciência e, é possível dizer, nasce a partir do momento que ele tem o poder de apropriar-se desse trabalho, de lhe dar uma forma e uma norma próprias, pessoais, singulares. Entre a consciência e o sentido do sentido existe um laço e círculos a estabelecer uma ligação pois os dois movimentos brotam nas fronteiras do cognitivo, do sensível e da conduta da ação, com as suas orientações e direções. Com efeito, longe de subsistir a divisão que Piaget realizou em apenas dois sentidos, acrescenta-se um terceiro: significação, direção e sensação (Pineau, 2000).

A repetição da dinâmica complexa da fórmula no nível de cada um dos sentidos permite distender a sua complexidade da fórmula inicial, constituindo diferentes entradas possíveis numa matriz geradora. Assim, o sentido do sentido pode ser visto como um círculo de círculo no centro da autoformação dos sistemas *autopoieticos*, portanto, de nós mesmos. Esta complexidade, apelidada de implexidade por Le Grand, trata-se de uma complexidade implicante na qual o objeto e sujeito, observado e observador, estão ligados. Distender e desdobrar essa implexidade para criar um espaço de tratamento é um dos desafios metodológicos da abordagem transdisciplinar (ibid.).

Constrói-se assim uma matriz para entrecruzar esses três sentidos do sentido. Como vimos, a concentração dos três significados no mesmo

significado, sentido, é responsável por uma grande polissemia que aumenta a sua repetição, geradora de possibilidades de entrecruzamentos múltiplos que retornam ao *nó górdico* do sentido do sentido como um indicador de um limite ou de uma impossibilidade dessas divisões para responder a novas buscas de sentido de unidades vivas implicadas no tratamento singular de novas complexidades. Esse retorno ao *nó górdico* não é isolado, podemos inscrevê-lo num movimento coletivo de construção de novas abordagens da complexidade e da autonomização dos sistemas vivos (ibid.).

A abordagem transdisciplinar é resolutamente aberta, polissêmica, multifacetada e multidimensional. Ela não nega as disciplinas mas, ao mesmo tempo, não se restringe a elas, é uma dinâmica de através e além, a matriz da exploração do sentido do sentido onde a variedade é uma riqueza a ser investida de maneira autônoma e, assim, atingindo a ipseidade que, como diz Ricoeur, é “aquela de um eu instruído pelas obras da cultura que ele aplicou a si mesmo” (Ricoeur, 1985, p.356).

A essência do sentido, segundo descrita por Morin, refere-se ao surgimento de uma relação que une elementos sem por isso os separar, é algo que emerge do todo, e, ao mesmo tempo, é *hologramático*, isto é, a emergência do todo dá sentido igualmente às partes como estas dão sentido ao todo. Cada uma das partes propostas para atingir o sentido do sentido só adquire sentido se ligada ao conjunto da matriz, como esta só dá sentido mediante cada uma das suas partes. Nisto, um ato só tem sentido quando ligado ao seu contexto de conjunto, do contrário esteriliza em significações, direções e sensações fragmentadas (Morin, 1991; Pineau, 2000).

A pesquisa pelo sentido do sentido desperta o movimento reflexivo e incita à multiplicação das relações interdependentes existentes acerca dos sentidos possíveis. Além disso está relacionada com a identidade pois é inclusiva e contraditória. Ela compreende, a partir do interior, a formação das entidades vivas e até mesmo a sua autoformação. Como afirma Pineau:

“Mutilando gravemente nossos poderes de compreensão dos sistemas vivos. Dividindo-os, dividindo-nos em peças homogêneas (...) matamos os sistemas vivos. Quanto mais sensação, mais movimentos, mais sinais de vida, mais palavras mesmo. Fazer um sistema vivo calar é matá-lo como sistema autopoietico” (Pineau, 2000, p.50).

Então, para compreender os sistemas *autopiéticos*, é preciso ousar utilizar matéria nova para atar de o *nó górdico*, de nos compreendermos e de nos tomarmos como nós mesmos, “com mais sensibilidade, tato, fineza, brandura, para reconhecer a natureza do nó, a composição dos laços, a direção de seus movimentos, a significação de seus círculos” (ibid., p.50).

Para finalizar, devemos apontar que, para entender o sentido do sentido, cada período histórico tem de enfrentar as suas origens, internas e externas, de modo a contruir uma dominante autorreferencial ou transcendente de modo a atingir a sua autossuperação (ibid.).

Para esclarecer a metodologia proposta pela transdisciplinaridade é necessário entender os três pilares da mesma: os níveis de realidade (*axioma ontológico*), a lógica do terceiro incluído (*axioma lógico*) e a (*axioma*) complexidade (Nicolescu, 2000; 2005).

7.2. Níveis de Realidade

Haverá alguma coisa entre, através e além das disciplinas ou apenas o vazio? Diante da visão transdisciplinar, o espaço entre as disciplinas e além delas está cheio, como o vazio quântico está cheio de todas as potencialidade, desde a “partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo” (Nicolescu, 2000, p.11-12).

Conforma afirma Patrick Paul:

“Os ‘*diferentes níveis de realidade*’ são indissociáveis, ao menos sob essa denominação, da metodologia e da epistemologia transdisciplinares, das quais são um ponto essencial de ancoramento. Todavia, a noção de níveis de realidade não é exclusiva da transdisciplinaridade, pois esse conceito é comum a certo número de teorias pertencentes às ciências físicas, à filosofia, à antropologia, para citar apenas algumas áreas, onde uma visão hermenêutica é relativamente clássica” (Paul, 1999, p.1).

A estrutura descontínua dos níveis de realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta. A pesquisa disciplinar diz respeito a um

único e mesmo nível de realidade, aliás, na maioria dos casos, diz respeito a fragmentos um único e mesmo nível de realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo e, embora se alimente do conhecimento disciplinar, por sua vez ilumina o conhecimento de maneira nova e mais fecunda pois não é antagônica mas sim complementar (Morin, 1990; 1999; Paul, 1999; Nicolescu, 2000; 2001; 2002).

No começo do século XX, Max Planck confrontou-se com um problema de física, ele tornou-se testemunho da descontinuidade da energia o *quantum*. Mas, era evidente, que a esta ideia da mecânica e, mais tarde, da física quântica se juntaria um novo tipo de causalidade infinitamente pequena e infinitamente breve. Uma quantidade física, segundo a mecânica quântica, tem diversos valores possíveis afetados por probabilidades bem determinadas, no entanto, numa medida experimental, obtém-se um único resultado para a quantidade física em questão (Nicolescu, 2000; 2001). Esta “abolição brusca da pluralidade dos valores de um ‘observável’ físico, pelo ato de medir, (...) indicava claramente a existência de um novo tipo de causalidade” (Nicolescu, 2000, p.15).

Décadas depois, a natureza deste novo tipo de causalidade foi esclarecido graças aos resultados teóricos e experimentais rigorosos do teorema de Bell que esclarecia a não separabilidade. No nosso mundo habitual, em termos macrofísicos, se dois objetos interagem num momento e em seguida se afastam, eles interagem cada vez menos. No mundo quântico as entidades continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento. Estes termos parecem contrárias pois a interação pressupõe uma ligação, um sinal, e este sinal, segundo a teoria da relatividade de Einstein, é limitado pela velocidade da luz. Mas, se aceitarmos uma causalidade global e interativa, onde todas as identidades físicas são tidas como um único conjunto, conseguimos entender que um sistema é sempre mais que a simples soma de todas as suas partes. Existe um fator de interação, não redutível às propriedades individuais, que existe devido ao coletivo, como podemos presenciar nas coletividades humanas mas que nós sempre repelimos (ibid.). Como afirma Nicolescu, “somos forçados a reconhecer que (...) estamos longe, muito longe da não separabilidade humana” (ibid., p.15).

A não separabilidade quântica não põe em dúvida a causalidade, apenas a causalidade local pois o quantum não pode ser localizável num ponto preciso do tempo e do espaço. Este indeterminismo do quantum é um indeterminismo construtivo, fundamental, irreduzível, que de maneira nenhuma significa acaso ou imprecisão, pois o aleatório quântico não é acaso. O aleatório quântico é um aleatório construtivo que tem o sentido de construir o mundo macrofísico. As duas existências cooperam, numa unidade que vai da partícula quântica ao cosmo. A existência destas correlações não locais expande o campo da verdade, logo, dos níveis da realidade, o que quer dizer que há uma escala de coerência, uma unidade das leis que asseguram a evolução do conjunto dos sistemas naturais (Nicolescu, 2000; 2001; 2002).

O maior impacto cultural da revolução quântica é, sem dúvida, o de colocar em questão o dogma da filosofia contemporânea e da existência de um único nível de realidade, dando ao termo realidade um significado tanto pragmático como ontológico. Por níveis de realidade entende-se, em primeiro lugar, por aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. A física quântica fez-nos descobrir que a abstração, como a matemática, não é um simples intermediário entre nós e a natureza como uma ferramenta para descrever a realidade, mas sim uma das partes constitutivas da própria natureza e da experiência. A natureza é uma imensa fonte inesgotável de desconhecido onde realidade é, assim, uma dimensão trans-subjetiva na medida em que um simples fato experimental pode transformar qualquer teoria (Nicolescu, 2000; 2001).

Deve-se entender por níveis de realidade um conjunto de sistemas invariáveis sob a ação de um número de leis gerais. Quer isto dizer que dois níveis de realidade são diferentes se, passado de um ao outro, houver rutura das leis e dos conceitos fundamentais. A descontinuidade, que se manifesta no mundo quântico, manifesta-se também na estrutura de níveis de realidade, mas não quer dizer que ambos não coexistam (ibid.).

7.3. A Complexidade

“Ao longo do século XX, a complexidade instala-se por toda parte, assustadora, terrificante, obscena, fascinante, invasora, como um desafio à própria existência e ao sentido de nossa própria existência. A complexidade (...) parece ter fagocitado o sentido.” (Nicolescu, 2000, p.19)

A complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas. Uma disciplina pode esgotar o seu próprio campo, mas, se uma disciplina for considerada basilar para as outras, ela alarga-se implicitamente a todo o conhecimento humano (Nicolescu, 2000; 2001; 2002). Pretende-se, portanto, ampliar o olhar do homem sobre a sua relação com o ambiente, na qual o paradigma que separa a natureza da cultura é superado por um novo paradigma centrado na noção de complexidade (Morin, 1999).

Conforme afirma Patrick Paul, a noção de complexidade só foi introduzida nas ciências ao longo do século XX com os dados emergentes da macro e microfísica, e só se instalou na terminologia científica quando a biologia se apoderou dele. Conforme afirma o autor, uma primeira concepção da complexidade caracteriza-se pela constatação de uma imprevisibilidade parcial do comportamento de um sistema (Paul, 2001).

Os fundadores da física quântica julgavam ser possível que algumas partículas pudessem descrever toda a complexidade física, no entanto, por volta de 1960, centenas de partículas foram descobertas graças aos aceleradores de partículas. Daí, surge uma nova ideia que alude à existência de uma espécie de democracia nuclear onde todas as partículas são tão fundamentais quanto as outras e uma partícula é aquilo que ela é porque todas as outras partículas existem ao mesmo tempo. Esta visão, de autoconsciência das partículas, acabou por desmoronar-se com a descoberta de subconstituíntes dos hádrons (*quarks*) que introduziram uma nova simplificação que levou a simplificações posteriores no domínio da física das partículas. Atualmente as teorias no domínio da das partículas procuram

justificar a unificação, ou superunificação, das interações físicas (Nicolescu, 2000; 2001).

Um número enorme de questões de extraordinária complexidade permanecem hoje em dia sem resposta, aliás, a complexidade mostra-se em todas as ciências exatas ou humanas, rígidas ou flexíveis, como por exemplo a biologia, a sociologia e a neurociência, revelando-nos novas complexidades a cada dia e, assim, novos e surpreendentes caminhos inexplorados. Como Edgar Morin tem asseverado, todo o movimento que o conhecimento do complexo condiciona a política das civilizações (ibid.).

A complexidade do conhecimento é, antes de mais, a complexidade das equações e modelos que reconhecem esse conhecimento, é produto da racionalidade humana, ela mesma complexa. Porém, esta complexidade é a imagem refletida da complexidade dos dados experimentais que se acumulam, ela está, portanto, na natureza das coisas. Além disso, a física e a cosmologia quânticas mostram-nos a complexidade do universo e como este tem uma coerência que reina na relação entre o infinitamente pequeno e o infinitamente grande (ibid.).

Conforme Edgar Morin, um dos maiores sistematizadores do conceito de complexidade, a ciência não só tinha a ideia de que o conhecimento realmente se apoia na separação entre o sujeito observador e o objeto observado, e também na separação deste em partes, mas também duas outras ideias fortes: a de que o universo era regido pela ordem, e a de que a razão se baseava na dedução, na intuição e na lógica aristotélica, que exigia o respeito aos axiomas da não contradição, da identidade e do terceiro excluído (Morin, 2001).

Para Morin, o paradigma da simplificação característico da ciência moderna determina um tipo de pensamento que separa o objeto do seu meio:

“Separa o físico do biológico, separa o biológico do humano, separa as categorias, as disciplinas, etc. (...) este tipo de pensamento reduz o humano ao biológico, reduz o biológico ao físico-químico, reduz o complexo ao simples, (...) por isso, as operações comandadas por este paradigma são principalmente disjuntivas, principalmente redutoras e fundamentalmente unidimensionais (...) chega-se ao puro catálogo de elementos não ligados (...) chega-se a uma unificação abstrata que anula a diversidade. Por outras palavras, o paradigma da simplificação não permite pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade, a imitas multiplex, só permite

ver unidades abstratas ou diversidades também abstratas, porque não coordenadas” (id., 1983, p.31).

Segundo o autor, “nenhum ser vivo pode viver sem seu ecossistema, sem seu meio ambiente (...) não podemos compreender alguma coisa de modo autónomo, senão compreendemos aquilo de que ele é dependente” (id., 2001, p.25). Com isto, Morin sugere que se caminhe em direção a uma razão aberta que não se restrinja aos princípios da lógica clássica, mas que ao mesmo tempo não a substitua, pois a complexidade que defende emerge na própria tessitura do cosmo, é a dialógica entre pares de contrários considerando que, segundo ele, a etimologia de *complexus* é “o que é tecido junto” (ibid., p.33).

Assim, podemos afirmar que o olhar transdisciplinar é a constatação multidimensional dos elementos, que eram considerados antagônicos, mas que participam em redes de interdependência e relações complexas. Essas redes alimentam-se por cadeias que produzem novas formas de vida. Para Morin, a individualidade e as sociedades humanas são historicamente constituídas, pela lógica da complexidade, ao longo da filogénese (id., 1999).

Varela, outro autor que desenvolve uma teoria a partir das críticas à epistemologia e ontologia positivistas, propõe uma espécie de construtivismo, que se diferencia do de Piaget, que assenta na indeterminação dos processos de construção da realidade e da subjetividade imanente desse processo. A sua proposta é a da “*emanação*”, que significa que a cognição é corporificada pelas experiências sensoriais para a produção de conhecimento, e o próprio mundo que age sobre esse corpo é igualmente modificado pelo sujeito cognoscente (Varela, 1998). Esta visão aproxima-se das afirmações feitas por Morin, pois também afirma que, para a compreensão da autonomia de um ser vivo, é necessário situá-lo no seu contexto de dependência múltiplas e no seu meio-ambiente (Morin, 1999).

Através do conceito de *autopoiese*, Varela define que todos os organismos vivos estão adaptados aos contextos em que vivem e, portanto, estão continuamente a conhecer o mundo que os rodeia. Podemos afirmar que viver é um processo de constante cognição e adaptação, o qual é apreendido pelo sujeito que se reorganiza através das experiências que

adquire. Além deste indivíduo de que nos fala Varela constituir um sistema fechado, este responde às interferências do contexto utilizando a percepção, pois esta é “um processo ativo na produção de hipóteses, e não um simples espelho de um determinado ambiente” (Varela, 1998, p.81). Podemos então afirmar que para Varela, a percepção é sinónimo de criatividade pois este é um processo de interpretação contínua que depende da ação e do contexto (ibid.).

7.4. A lógica do Terceiro Incluído

O desenvolvimento da física quântica, assim como a coexistência entre o mundo quântico e o macrofísico, levam, no plano da teoria e da experiência, ao aparecimento de pares de contraditórios mutuamente exclusivos (A e não –A):

“Onda e corpúsculo, continuidade e descontinuidade, separabilidade e não separabilidade, continuidade e descontinuidade, causalidade local e causalidade global, simetria e quebra de simetria, reversibilidade e irreversibilidade etc.” (Nicolescu, 2000, p.22).

A lógica quântica impõe-se à lógica clássica pois contraria os seus três axiomas básicos (ibid., p.22):

1. O axioma da identidade: A é A
 (“O ente é ente, portanto, o não ente não é ente” (Aristóteles, 1999));
2. O axioma da não-contradição: A não é não –A;
3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não –A.

Na hipótese de um único nível de realidade, o segundo e terceiro axiomas são evidentemente equivalentes. O dogma da existência de apenas um nível de realidade, arbitrário como qualquer dogma, está de tal forma implementado nas nossas consciências que esquecemos que, de facto, estes dois axiomas são de fato distintos e independentes um do outro. Esta lógica formal, calcada nos princípios de identidade, de não contradição e de terceiro excluído, que reinou durante os dois últimos milénios, continua a dominar o

pensamento político, social e económico dos nossos dias (Da Costa, 1980; Nicolescu, 2000; 2001; Alves, 2002).

Por lógica denominamos a ciência que tem por objetivo estudar as normas da verdade, sem normas não existe ordem e, como tal, não há leitura do mundo nem aprendizagem ou vida. Fica claro, portanto, que uma certa lógica ou mesmo visão do mundo estão por trás das ações consequentes de um indivíduo, de uma coletividade, de uma nação ou mesmo de um estado. Uma certa lógica determina, em particular, a regulamentação social (Nicolescu, 2000; 2001; Alves, 2002).

Com a fundamentação da física quântica, por volta dos anos 30, houve o surgimento de uma nova lógica. Esta lógica veio alterar o segundo axioma da lógica clássica (o axioma da não-contradição), introduzindo a não contradição com vários valores de verdade no lugar daquela do par binário (A, não $\neg A$). Mas o verdadeiro mérito fora atribuído a Stéphane Lupasco, pois este mostrou que a lógica do terceiro incluído é uma verdadeira lógica, formalizável e formalizada, multivalente (com valores: A, não $\neg A$ e T) e não contraditória. A compreensão do axioma do terceiro incluído, onde existe um termo T que é ao mesmo tempo A e não $\neg A$, torna-se claro quando é introduzida a noção de níveis de realidade (Lupasco, s/d; Da Costa, 1980; Nicolescu, 2000; 2001).

Segundo Lupasco, se o “Segundo Princípio da Termodinâmica estipula que um sistema que não puder receber mais energia do exterior”, este degrada-se em energia térmica ou calor, por outro lado, a energia “manifesta uma heterogeneidade crescente” que foi denominada de neguentropia progressiva (Lupasco, s/d, p.10-11). Portanto, “a energia deve possuir uma lógica, que não é a lógica clássica, nem qualquer outra lógica baseada no princípio de uma não-contradição pura, posto que ela implica uma dualidade contraditória em sua natureza, em sua estrutura e em suas próprias funções (...) podemos dizer que duas energias contraditórias (...) são logicamente necessárias se os fenómenos energéticos existem e para que eles existam” (id., 1987, p.6).

Podemos então afirmar que, se permanecermos num único nível de realidade, toda a manifestação aparece como uma luta entre dois elementos contraditórios, o terceiro dinamismo, o estado T, exerce-se num outro nível de

realidade onde aquilo que parece desunido está, de fato, unido, e aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório. A projeção de T, sobre um único nível de realidade, produz a impressão de pares antagónicos mutuamente exclusivos pois um único nível de realidade só pode provocar oposições antagónicas. Ele é, por sua própria natureza, é autodestrutivo se for completamente separado de todos os outros níveis de realidade pois a tensão entre contraditórios promove uma unidade que inclui e vai além da soma desses dois termos (Nicolescu, 2000; 2001).

Lupasco produziu, na forma de leis, a contradição da sua lógica à lógica clássica da seguinte maneira (Lupasco apud. Paul, 2001, p.204-205):

- 1- Para que um sistema exista, é necessário que os elementos que o constituem se atraiam e se repilam ao mesmo tempo, e que os elementos energéticos contendam em si mesmos forças de associação e forças de dissociação simultâneas;
- 2- Se os elementos constitutivos de um sistema são rigorosamente homogéneos, não há mais elementos e então não há mais sistema; se os elementos são rigorosamente heterogéneos, resulta daí uma diversificação ilimitada, e, de novo, não há sistema. É preciso, então, que os constituintes energéticos de qualquer sistema sejam ao mesmo tempo, e contraditoriamente, heterogéneos e homogéneos;
- 3- Toda a energia, qualquer que ela seja, passa de um certo grau de potencialização a um certo grau de atualização, pois uma energia não suscetível de se potencializar se atualizaria definitivamente. Mas, para que uma energia passe de um estado de potencialidade a um estado de atualização, é necessário também que uma energia antagonista e contraditória a mantenha nesse estado pela sua própria atualização e possa, por sua vez, atualizar-se para permitir que aquela se atualize.

Como podemos verificar, a lógica do terceiro incluído é não-contraditória com a condição de que as noções de verdadeiro e falso sejam alargadas, de tal modo que as regras de implicação lógica digam respeito não mais a dois termos (A e não –A), mas a três termos (A, não –A e T), coexistindo no mesmo momento do tempo. Esta lógica, como qualquer outra, traduz-se pelo formalismo matemático que compete apará-la mas ao mesmo tempo é uma lógica de complexidade que abrange diversos campos de conhecimento. Para concluir, podemos por exemplo contrastar esta lógica com a lógica do terceiro excluído que se pode relacionar com a xenofobia, o racismo, o antissemitismo ou o nacionalismo (Nicolescu, 2000; 2001).

7.5. O Sujeito Transdisciplinar

“Uma das boas coisas da transdisciplinaridade é que não podemos ser acusados de pisar onde não devemos pisar quando falamos de coisas que não pertencem à nossa própria disciplina. Assim, estaremos cruzando fronteiras livremente, sem sermos acusados de transgressão.” (Maturana, 2000, p. 79)

A estrutura aberta do conjunto de níveis de realidade, que surgiu dos resultados científicos realizados por Kurt Godel do decorrer do século XX, veio afirmar que um sistema suficientemente rico em axiomas leva inevitavelmente a resultados indecidíveis ou contraditórios. A estrutura composta por Godel do conjunto dos níveis de realidade, associada à lógica do terceiro incluído, implica na impossibilidade de construir uma teoria completa para descrever a passagem de um nível de realidade a outro e, como tal, para descrever o conjunto dos níveis de realidade. A unidade subjacente a todos os níveis tem, necessariamente, de ser uma unidade aberta, como tal, a coerência existente entre os diversos níveis de realidade é associada a toda a transmissão de informação de um nível para outro (Nicolescu, 2000; 2001; 2002).

Consequentemente, se a coerência estiver limitada, ela para nos seus níveis limites (superior e inferior). Para que a sua coerência continue para além desses dois níveis limites, de modo a haver uma unidade aberta, é necessário considerar que o conjunto de níveis de realidade se prolonga para uma zona de não-resistência, de absoluta transparência às nossas experiências, representações, descrições, imagens e formulações (ibid.).

A zona de não-resistência corresponde àquilo que não se submete a nenhuma racionalidade e que se deve às limitações do nosso corpo e dos nossos órgãos dos sentidos. Portanto, proclamar a existência de apenas um nível de realidade elimina esse nível sagrado de existência. O conjunto dos níveis de realidade e essa zona complementar de não-resistência, constituem o que é denominada como *Objeto Transdisciplinar* (ibid.).

Os diferentes níveis de realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de percepção, que, por sua vez, se fundamentam na sua correspondência biunívoca com os diversos

níveis de realidade. Esses níveis de percepção permitem uma visão cada vez mais geral, unificadora, englobante da realidade, a coerência dos níveis de percepção pressupõe uma zona de não-resistência à percepção. O conjunto de níveis de percepção e essa zona de não-resistência constituem o que é chamado de *Sujeito Transdisciplinar* (ibid.).

As duas zonas de não-resistência do Objeto e do Sujeito transdisciplinares devem ser idênticas para que o Sujeito possa comunicar com o Objeto. Os dois fluxos são inter-relacionados porque eles compartilham a mesma zona de não-resistência. Conforme afirma Nicolescu, “ao fluxo de informação que atravessa de maneira coerente os diferentes níveis corresponde um fluxo de consciência atravessando coerentemente os diferentes níveis de percepção (...) conhecimento não é nem exterior nem interior: ele é simultaneamente exterior e interior” (Nicolescu, 2000, p.132).

Aqui, a zona de não-resistência desempenha o papel do terceiro incluído que permite a unificação entre o Sujeito e o Objeto sem que haja a supressão das suas diferenças (Nicolescu, 2000; 2001; 2002).

7.6. A Noção Transdisciplinar de Valor

“A questão ética encontra a sua razão de ser numa experiência de sofrimento, num momento de dissidência ou de rutura” (Taylor, 2000, p.54).

Falar de valor é ir ao encontro de uma contradição fundamental que tem vindo a ser discutida ao longo da história da humanidade. Qualquer discussão sobre ética e valores precisa ser situada em algum lugar entre a condição coletiva de vida e a condição de cada indivíduo, entre o que é universal e o que é particular, entre o passado e o futuro, entre o que deriva do intelecto e da compreensão e o que se origina no sentido e na percepção. A visão transdisciplinar sobre este tema vem identificar os diferentes ingredientes de uma possível dialética de união (Taylor, 2000).

Podemos afirmar que o nascimento do sentido ético não está dissociado das necessidades sociais de uma dada época histórica. Nas

sociedades pré-literárias, o discurso ético público não estava dissociado de decisões privadas, não havia moralidade privada, pois os registros das visões éticas passavam por uma reinvenção coletiva de tradições orais. Não era normal encontrar uma noção articulada do fazer certo distinto do fazer o que era apropriado e conforme ao costume e à prudência de modo que nenhum tabu era violado (ibid.).

Nas sociedades literárias, a única maneira de evitar que essa polarização bloqueie completamente a discussão ética é aceitando a diferença. Mas não apenas aceitar, medir a diferença por uma escala de relações consoante a qual podemos fazer julgamentos. Essa escala é o valor, ele mesmo *axia*, não intuição e não lógica. *Axia* é o mérito reconhecido ou o valor aceite de algo. Quando algo é colocado no todo da escala, um equilíbrio é conseguido adicionando-se um contrapeso que, pesando o mesmo, deve ter o mesmo valor ou ser tão digno quanto o seu complemento. Torna-se assim algo sempre relativo, ele é a medida que é suficiente, merecida ou devida, dependendo da questão a que se relaciona, e é sempre socialmente construída para que a medida tenha significado apenas como uma medida concordada (ibid.).

Os diferentes *continua* (plural de *continuum*) que podemos identificar nas escalas de medida variam entre a contemplação e a ação, feminino e masculino, arte e lógica. Em qualquer ponto dessa escala, à qual atribuímos sentido às nossas vidas enquanto indivíduos e membros da sociedade, há um julgamento acerca desses valores e a origem e manutenção dos mesmos também se apoia entre polos entre o eu e o nós, entre a ética do prazer e a ética universal (ibid.).

A ética torna-se, portanto, num problema nocional de conhecimento e de compreensão interiorizados. Ter noção dessa realidade significa ser crítico e autoconsciente, pois sendo o conhecimento antecipatório ao conceito de valor, atingimos a clareza da realidade de nós mesmos e dos outros. Assim, a ética não diz apenas respeito à felicidade ou ao ser ou ao fazer bem, é uma construção do nosso habitat íntimo, uma interpretação de nós mesmos no mundo, um equilíbrio entre o feminino e o masculino, entre a poesia e a lógica da existência (ibid.).

Michel Eraut propõe uma maneira útil de categorizar os diferentes conhecimentos, ele parte do conhecimento pessoal, que é fundado nas impressões, reflexões e interpretações e que se estabelece num esquema de experiências do nosso mundo, do nosso lugar nele e das relações que lhes dão sentido. Há portanto uma sequência coerente e essencial de aprendizagem: o conhecimento pessoal (saber o porquê) é a precondition para organizar o conhecimento processual (saber o como), do qual procede o conhecimento proposicional (conhecer aquilo) (Eraut, 1992; Taylor, 2000).

Neste ponto torna-se claro que a associação entre ética e conhecimento guia-nos ao processo de metacognição, onde a universalidade e a noção de valor se tornam numa discussão maior, numa discussão metaética. Eraut descreve esse metaprocessos como sendo “a avaliação do que estamos fazendo e pensando, a contínua redefinição de prioridades e o ajuste crítico das ferramentas e das suposições cognitivas” (Eraut apud Taylor, 2000, p.74; Eraut apud Harrison, 1996, p.264). Assim, o conhecimento proposicional inclui conceitos, generalizações e princípios práticos pois o conhecimento pessoal agrega impressões, interpretações de experiência e pré-preposições (Taylor, 2000).

Reunindo os diversos continua e as complexidades expostas, podemos apontar que nas discussões das éticas há um lugar para a lógica, para a distância, para a objetividade, para o fato cientificamente verificável e para os princípios que ultrapassam as fronteiras individuais. A este conhecimento, Taylor dá o nome de *solar*. Pela sua importância, e apesar deste ter grande relevância na atualidade, esse conhecimento não dá conta de tudo quanto sabemos, “na verdade, sabemos mais do que por vezes podemos dizer” (ibid., p.74-75).

Há um lugar essencial nos nossos *continua* para o conhecimento que advém do silêncio, da convivência, da intuição, da arte, de experiências que não são menos verdadeiras por não haver palavras para elas. A este conhecimento Taylor dá o nome de *lunar* (ibid.).

Na vida diária da sociedade moderna, o conhecimento solar é dominante, pois este conhecimento é funcional, é o conhecimento das certezas verificáveis e da segurança. O conhecimento lunar emerge da fonte da iluminação refletida e reflexiva, contudo, o conhecimento lunar refletido é

apenas uma parte, mais ou menos visível, de uma massa de conhecimento muito mais amplo pois, como sabemos, há uma face da lua que permanece na obscuridade. Parte do conhecimento só nos é acessível em certos momentos e sob certas condições, o resto, e talvez a sua parte mais ampla, está velada, é inacessível à visão normal. Conforme afirma Taylor, “é aí que estão os reais conhecimentos da intuição, do sofrimento, do contentamento, do instinto (...) além das palavras, além do pensamento, na absoluta fragilidade e vulnerabilidade do humano” (ibid., p.75).

O conhecimento lunar é uma aprendizagem da nossa incompletude, do nosso inacabado. Como diz Paulo Freire, “nossa conscientização de nosso inacabado nos faz seres responsáveis, daí a noção de nossa presença no mundo como ética” (Freire, 1997, p.62). Para Freire, tanto a ética como o ser humano são igualmente inacabados pois estão em constante movimento (Taylor, 2000).

Como afirma Paulo Freire:

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível” (Freire, 1997, p.64).

Este *continuum* entre conhecimento lunar e solar não é mais uma dualidade opositora, trata-se de uma escala ou estrutura que constitui uma meta-análise de todo o argumento ético que faz a ponte de intercâmbio entre esses dois tipos de conhecimento e dos dois tipos de ética, permitindo-nos assim situar uma panóplia de valores na qual o sistema ético global é construído (Taylor, 2000):

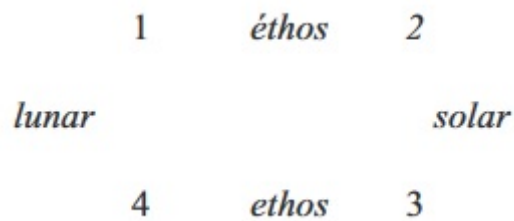


Figura 4: Continuum lunar/solar por Paul Taylor (2000, p.76)

- No primeiro quadrante, podemos identificar o conhecimento e seus sistemas subsequentes de ética que são contemplativa, individual e imanente;
- O segundo quadrante revela modelos de vida familiar e valores, conhecimento ético como visto pelos psicólogos e antropólogos sociais;
- O terceiro quadrante é o lugar da lógica, tudo o que é coletivo e cívico. Ele exalta os valores superordenados e a transcendência e procura de um sistema ético que seja universal;
- O quarto quadrante é a área do que não é dito, da sabedoria coletiva e da tradição implícita. Ele expressa o conhecimento êmico e o conhecimento gnóstico da vida coletiva e da cultura.

Como podemos aqui verificar, o estudo da ética não se limita ao certo e ao errado, ao bem e ao mal, abarca hoje tudo o que é entendido pelo ser humano, é um sistema de tensões e ressonâncias individuais e coletivas que atravessam os diferentes contínuos (*continua*). Estar no mundo significa portanto sermos éticos. Mas, “talvez a Ética exista apenas na medida em que permitimos que ela exista, dando-lhe sentido através da invenção e reinvenção paciente e refletida dos nossos mais preciosos valores” (ibid., p.77).

A ética transdisciplinar rejeita toda a atitude que recusa o diálogo e a discussão, seja qual for a sua origem. O saber compartilhado é a sua máxima, este, deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres humanos, unidos pela vida comum sobre o nosso planeta Terra (Freitas, Morin e Nicolescu, 2000).

7.7. A Atitude Transdisciplinar e a Educação

“A limitação da reflexão educativa à ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, as concepções fixistas e mesmo involutivas da vida, tornam-nos em grande parte ‘analfabetos’ em relação a metade desta vida e incapazes de compreender, e de dominar, o seu decurso cheio de contradições” (Pineau, 1988).

Em 1991, Robert Juarroz introduziu uma nova expressão na terminologia da transdisciplinaridade: a *atitude transdisciplinar*. O significado etimológico da palavra atitude é aptidão para manter uma postura. Na perspectiva transdisciplinar, atitude é a capacidade individual e social para manter uma direção constante, imutável, qualquer que seja a complexidade da situação ou dos acasos da vida. No plano social, essa direção é o fluxo de informação que atravessa os diferentes níveis de percepção. Manter uma direção constante na travessia dos diferentes níveis de realidade garante uma efetividade crescente da nossa ação no mundo e na vida coletiva, seja de uma nação, de um povo, ou mesmo de toda a humanidade (Nicolescu, 2000).

Manter uma direção constante na travessia dos níveis de percepção garante uma afetividade crescente que assegura a ligação entre o todo e nós mesmos. Como afirma Nicolescu, o conhecimento de si mesmo é um processo sem fim que “desde o início da humanidade até aos nossos dias, os grandes textos da mística, da religião e da literatura, as grandes obras de arte, testemunharam todos a presença constante da afetividade neste mundo” (ibid., p.133).

A harmonia entre o Objeto e o Sujeito pressupõe uma harmonia entre o espaço exterior e o espaço interior da afetividade. Efetividade e afetividade “devem ser as palavras de ordem de um projeto de civilização proporcional aos desafios de nossos tempos” (ibid., p.133-134). Em suma, o conjunto de níveis de realidade e o nosso conhecimento deles designam o que é chamado de masculinidade do nosso mundo, e o conjunto de níveis de percepção e o nosso conhecimento dos mesmos, designa-se a feminilidade do mesmo. Assim, o mundo torna-se ternário pois tudo se une na zona de resistência

máxima entre os níveis de realidade e os níveis de percepção (Nicolescu, 2000; 2001; 2002).

Como afirma Nicolescu, todo o projeto futuro de civilizações precisa passar por um processo de feminização social, pois este pode “dar à luz” laços sociais que hoje estão ausentes da comunicação entre os seres humanos. Por sua vez, isto não implica uma homogeneização social, política, filosófica ou religiosa pois a visão transdisciplinar rejeita qualquer homogeneização que reduza os níveis de realidade ou de percepção a apenas um. A abordagem transdisciplinar pressupõe sim uma pluralidade complexa e uma unidade aberta de culturas, religiões e povos, bem como visões sociais e políticas (ibid.).

“A vida é refratária a todo dogma e a todo totalitarismo” (Nicolescu, 2000, p.134), portanto, a visão transdisciplinar pressupõe tanto o pensamento como a experiência interior, tanto a ciência como a consciência, tanto a efetividade como a afetividade. A identidade de sentido entre o fluxo de informação que atravessa diversos níveis de realidade e o fluxo de consciência que atravessa os níveis de percepção confere significado ou direção à atitude transdisciplinar. A aptidão para preservar essa postura, orientada para a densificação de informação e da sua consciência, caracteriza a atitude transdisciplinar (ibid.).

Novos laços sociais podem ser descobertos quando procuramos pontes entre as diferentes áreas do conhecimento e entre diferentes pessoas, pois o espaço exterior e o espaço interior pertencem ao mesmo e único mundo. A essas ações e interações constantes Morin dá o nome de *ecologia da ação*, querendo ele afirmar que o conhecimento é dinâmico (Morin 1997). Assim, a transdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo “a ciência e a arte do descobrimento dessas pontes” (Nicolescu, 2000, p.134).

Este novo princípio de relatividade emergente da coexistência entre pluralidade complexa e a unidade aberta, onde nenhum nível de realidade constitui um lugar privilegiado a partir da qual somos capazes de compreender todos os outros níveis de realidade, e onde cada nível de realidade é o que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo, dá origem a uma nova perspectiva na religião, na política, na arte, na educação e na vida social. Na visão transdisciplinar, a realidade não é apenas multidimensional como

também multirreferencial, assim abre as portas a uma compreensão *transcultural, transreligiosa e transnacional* (ibid.).

Podemos observar que todas as tensões (económicas, culturais, etc.) são inevitavelmente perpetuadas e aprofundadas por um sistema educacional fundado em valores antigos e pelo desequilíbrio acelerado entre as estruturas sociais contemporâneas e as mudanças que estão constantemente a acontecer no mundo atual. E, apesar da enorme diversidade de sistemas educativos, a mundialização e os seus desafios guiam igualmente à construção de novos problemas para a educação pois os diversos abalos que se sentem derivam de uma grave desarmonia entre os valores e as realidades da vida planetária em mutação (ibid.).

Uma metodologia transdisciplinar tem de levar em conta os avanços científicos atuais e harmonizá-los com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado são fundamentais (Nicolesco et al., 2000).

O advento de uma nova visão e de uma nova cultura capaz de contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida no nosso planeta é impossível sem um novo tipo de educação que leve em consideração todas as dimensões do ser humano. O *Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* dá ênfase a quatro pilares para um novo tipo de educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser* (Nicolescu, 2000).

Nesse contexto, a abordagem transdisciplinar pode contribuir para o advento dessa nova educação (ibid., p.140-141):

- *Aprender a conhecer* significa ser capaz de estabelecer pontes entre os diferentes saberes, entre esses saberes e seus significados para a nossa vida quotidiana, entre esses saberes e significados e nossas capacidades interiores. Neste caso, a abordagem transdisciplinar será o complemento indispensável do procedimento disciplinar pois ela conduzirá ao surgimento de seres continuamente religados, capazes de se adaptarem às exigências cambiantes da vida profissional e dotados de uma permanente flexibilidade sempre orientados em direção à atualização das suas potencialidades interiores.

- *Aprender a fazer*, em última análise, é uma aprendizagem criativa pois a palavra fazer também significa descobrir o novo, criar, trazer à luz as nossas potencialidades criativas. Criar as condições para o surgimento de pessoas autênticas, significa assegurar as condições necessárias para a máxima realização de suas potencialidades criativas. A hierarquia social, tanto arbitrária como artificial, pode assim ser substituída pela cooperação de níveis estruturantes em função da criatividade pessoal ao invés de serem níveis

impostos pela competição que não leva em consideração a dimensão interior do ser humano. Estes níveis surgentes seriam, de facto, níveis do ser pois a abordagem transdisciplinar está baseada no equilíbrio entre a pessoa exterior e a pessoa interior. Sem esse equilíbrio, o fazer não significa nada mais do que submissão.

- *Viver em conjunto* não significa apenas tolerar as diferenças de opiniões, culturas ou crenças, nem mesmo a submissão às exigências dos poderes de outros que guiam a inúmeros conflitos e guiam à separação da vida interior da vida exterior. A atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional pode ser aprendida. Para que as normas de uma coletividade sejam respeitadas, elas precisam ser validadas pela experiência interior de cada ser. Estas atitudes, ao serem aprendidas e validadas, permitir-nos-ão assim compreender melhor a nossa própria cultura, defender melhor os nossos interesses, respeitar mais as nossas convicções, sejam elas religiosas ou políticas.

- *Aprender a ser* parece um enigma insolúvel e inesgotável. Devemos portanto começar por nos questionar o que a palavra existir significa para nós, descobrir os nossos condicionamentos, descobrir a harmonia ou desarmonia entre a nossa vida individual e a vida social, testar as bases das nossas convicções a fim de descobrir o que se encontra além delas. Questionar, questionar sempre e com espírito científico de modo a tentar iluminar as verdades do mundo interior e do mundo exterior. Salienta-se que aprender a ser é uma aprendizagem permanente e que, inevitavelmente, depende de uma dimensão transpessoal. Na perspectiva educacional, os professores devem informar os alunos tanto quanto os alunos devem informar os professores numa circulação de informação constante, de diálogo e de troca. O desrespeito desse acordo necessário explica, em grande parte, uma das tensões fundamentais que se trava na época atual, aquela entre o material e o espiritual.

Como podemos verificar, existe uma inter-relação clara entre os quatro pilares deste novo sistema educativo. Na visão transdisciplinar, há uma transrelação que os liga e que tem origem na própria constituição do ser humano pois uma educação para se tornar viável tem de ser uma educação integral, uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas um dos seus componentes, contrariamente à educação atual que privilegia o intelecto em detrimento da sensibilidade e do corpo (Nicolescu, 2000; Pineau, 1994).

Esse tipo de educação foi certamente necessária em determinada época histórica para permitir a exploração do conhecimento, mas, se esse privilégio continuar, irá arrastar-nos para uma lógica da eficiência pela eficiência que pode guiar-nos à autodestruição. A partilha universal do conhecimento não pode ocorrer sem o surgimento de uma nova tolerância, fundamentada numa atitude transdisciplinar, que implica pôr em prática a

visão *transcultural, transreligiosa e transnacional*. Decorre, daí, a relação direta e inquestionável entre paz e transdisciplinaridade (Nicolescu, 2000) ou, como afirma Maturana, “a única emoção que expande a visão é o amor” (Maturana, 2000, p.99).

As emoções são o elemento que nos torna únicos, elas especificam o que somos e onde estamos a cada instante, mudam quem somos, realçam o que podemos ou não fazer, restringem, realçam ou expandem a nossa visão do que nos rodeia e os nossos comportamentos relacionados à inteligência. A inteligência é então a capacidade fundamental de plasticidade, de tal modo que podemos participar em diferentes campos de consensualidade e nos mover livremente de um campo a outro apenas pela expansão dos mesmos. As emoções não restringem a inteligência, mas restringem a sua visão pois especificam a posição em que nos encontramos e o que podemos realizar a partir daí. A distinção não está no conhecimento possível ou disponível, está na disponibilidade do conhecimento ao fluir das emoções. É por isso que as emoções são um motor fundamental dos seres humanos (ibid.).

Torna-se-nos explícito dizer que vivemos vidas diferentes pois temos diferentes emoções, ao mesmo tempo que somos seres multidimensionais, assim, as nossas habilidades e visões são expandidas ou restringidas e a nossa possibilidade de comportamentos ditos inteligentes difere de acordo com o que somos, com os nossos medos, paixões e ambições, mas na verdade temos todos igual nível de inteligência. Assim, o objetivo basilar da educação deve ser o de criar um espaço no qual a criança cresça a aprender a auto respeitar-se (ibid.).

Daí surge-nos que o ponto fundamental da educação não é mais ensinar habilidades, mas sim a criação desse espaço onde as crianças e jovens possam crescer como um ser que se respeita de modo que ele mesmo possa respeitar os outros, pois acabamos por nos respeitar se nos respeitarem. Portanto, uma pessoa que cresce tendo autorrespeito e autoconfiança, cresce a respeitar e a confiar nos outros e torna-se assim possível aprender qualquer habilidade que os seres humanos possam desenvolver (ibid.).

Se houver autorrespeito, não haverá dificuldades em nos tornarmos transdisciplinares porque não nos sentimos ameaçados por olhar de forma

diferente ou de transpormos fronteiras. Transpor fronteiras não significa negar ou eventualmente abandonar um campo ou mesmo modifica-lo, é um ato de coerência e liberdade, “com medo e agressão não temos liberdade, estamos restritos” (ibid., p.100). Para transpormos fronteiras, precisamos de liberdade, e como tal, de nos comportar de maneira que possamos emergir sem medo, ir além e “juntar coisas que de outra maneira não seriam juntas porque campos diferentes não se relacionam, mas somos nós, seres humanos, que os relacionamos” (ibid., p.100).

A tarefa da educação (que começa no útero) é essa, o de fazer emergir um ser legítimo que cresça num espaço com respeito mútuo e liberdade, onde a todos seja dada a possibilidade de aprender, assim, todas as habilidades que são próprias para a cultura ou para as circunstâncias das suas escolhas de vida nesta cultura no mundo presente (ibid.).

Para finalizar, devemos identificar que a *praxis* transdisciplinar implica a ação reflexiva e a reflexão ativa, e que esta necessita que nasça uma nova pedagogia que se aproxime de cada indivíduo e que aceite a sua identidade e vocação, abrindo assim diferentes portas para a compreensão do sentido do sentido. É muito importante que a transdisciplinaridade seja orientada por uma excelente teoria e que a sua metodologia exista “direcionada à ação para estar mais perto da vida de milhões de pessoas que precisam desta mudança, em um tempo muito curto” (Sommerman, Nicolescu, Pavan et al., 2000, p.144).

Além da metodologia, há uma aprendizagem a ser feita no que diz respeito à dinâmica viva do ser. Esta, deve incluir “a dimensão solar e lunar do ser humano, ou seja, inclua tanto a objetividade, a exterioridade, a razão e a ação, quanto a subjetividade, a interioridade, a intuição, a imaginação e a espiritualidade, capaz de permitir a integração e harmonização das dimensões masculina e feminina do SER Humano. Precisamos, portanto, de um novo imaginário pedagógico” (ibid., p.144).

Uma educação autêntica, não pode privilegiar a abstração no conhecimento, deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. O objetivo da educação transdisciplinar é o de reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (Freitas, Morin e Nicolescu, 2000).

Capítulo II- A Autorrepresentação e o Ensino Artístico

1. Estruturação da Personalidade e Desenvolvimentos Psicossocial e Moral

Procurarei agora debruçar-me sobre alguns estudos, já considerados clássicos e vanguardistas da Psicologia moderna, com vista a descrever alguns processos e estruturas do funcionamento individual e interpessoal em relação com o mundo físico e social.

A área da Psicologia tem vindo a demonstrar o seu progressivo interesse no desenvolvimento humano ao longo dos tempos e, tomando-o como foco de atenção, é hoje aplicada na área da Educação para o entendimento dos campos de vivência de crianças e jovens.

No domínio do desenvolvimento psicológico estuda as mudanças pela qual o ser humano passa durante o seu ciclo de vida. Este influenciado pelas múltiplas experiências que decorrem das interações socioculturais, do seu ambiente e de fatores próprios da sua biologia, sustentam a orientação, diferenciação e aperfeiçoamento do indivíduo. Essas influências desencadeiam as mudanças progressivas que ocorrem durante o ciclo de vida em termos de processos mentais e comportamentais.

Os modelos de desenvolvimento humano, habitualmente, concebem a articulação desse processo evolutivo através da noção de estádios. Cada estágio corresponde a determinado período de maturação não estanque, pois podemos observar que se tratam de termos qualitativos e as idades estabelecidas para cada um deles são apresentadas por médias ou estimativas. A passagem entre estádios, na verdade, corresponde a manifestações que respondem às qualidades marcantes da sequência padrão na sua integridade.

Pareceu-me adequado, pelo legado que deixaram na área da Psicologia e por se associarem diretamente à formação de identidade dos indivíduos, estudar os sistemas de Freud, Erikson e Kohlberg. Os trabalhos destes autores, no domínio do desenvolvimento pessoal, psicossocial e moral, oferecem um amplo conjunto de referências interpretativas sobre a funcionalidade humana bem como as suas necessidades.

Irei ainda referir, quanto ao desenvolvimento moral, o trabalho de Piaget por este se ligar claramente ao pensamento de Kohlberg e pela pertinência dos seus contributos no campo da moralidade.

1.1. Estrutura da Personalidade de Freud

O trabalho de Freud encontra-se fortemente marcado pelo pensamento acerca das tensões e impulsos inconscientes interiores, sendo estes fortes motivações no comportamento pessoal, estende-se à sua capacidade de adaptação ao meio e à sociedade com que interage. Ele defendia a importância de trazer o inconsciente à tona do consciente como poderoso meio de desenvolvimento.

Segundo Freud (1980), as manifestações que percebemos em sonhos representam objetos de desejo, medo ou repressões acumuladas na mente inconsciente e da qual nos devemos libertar. Na sua opinião, estes conflitos internos escondidos acabam por afetar os pensamentos e comportamentos dos indivíduos. Freud contribuiu incontestavelmente para o entendimento de que a infância é fulcral para a definição da personalidade adulta e de toda a vida, avançando com a teoria psicossexual enquanto motor dos comportamentos humanos desde o nascimento.

De acordo com Freud, a sexualidade adjacente ao ser humano, que o acompanha do nascimento à puberdade, evolui através de uma sucessão geneticamente determinada. Cada estágio dessa evolução, é caracterizado pela zona erógena predominante em determinada altura da vida da criança e relacionado com a sua vivência de conflitos entre o id, o ego e o superego. As zonas erógenas, oral, anal, fálica, de latência e genital, são consideradas as fontes de gratificação libidinal da criança e que, se existir equilíbrio entre a gratificação dos padrões respetivos a cada período e as limitações do mundo externo, possibilitam a passagem com êxito pelos sucessivos estádios de desenvolvimento. Caso exista um défice em algum dos estádios, poderá contribuir para a criança evidenciar dificuldades subsequentes nas suas

convenções sociais e adequar características ou comportamentos conflituosos na vida adulta (ibid.).

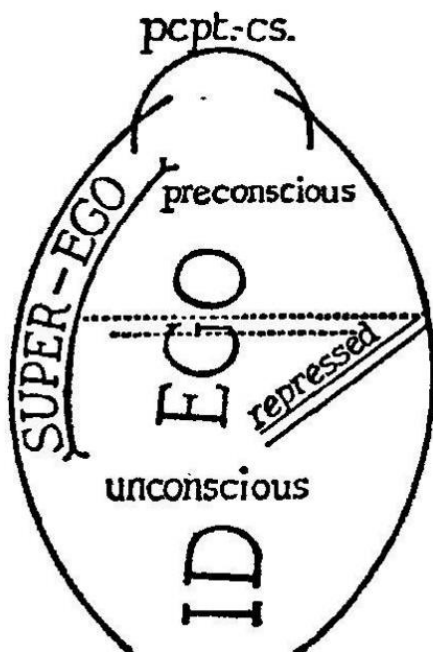


Figura 5 "Dissecação da Personalidade Psíquica", Sigmund Freud, 1933

A estrutura de personalidade descrita por Freud (1962) convoca três forças hipotéticas, já referidas anteriormente, cuja interação e conflito fazem emergir os comportamentos individuais durante o seu desenvolvimento: o *id*, o *ego* e o *superego*.

O *id* é, por definição, inconsciente e não socializada. É a fonte de energia psíquica básica dos impulsos primários, a que Freud deu o nome de *lívido*, e de acordo com ele é a parte inacessível e desorganizada da personalidade com que nascemos. A energia do *id* invoca as ações motoras

reflexas e investida em objetos exteriores, ou na imagem dos mesmos, para satisfação das atividades irrealistas e ilógicas na busca do prazer e no evitamento da dor (ibid.).

Estas noções denominadas processos básicos, procuram satisfazer os desejos sem considerar as circunstâncias nem o tempo necessário à sua realização, como tal o *id* acaba por operar na sua totalidade de acordo com o princípio de prazer (ibid.).

O *ego* é associado à realidade e à racionalidade e consiste no mecanismo através do qual o *id* atinge o mundo exterior. Este, que surge por volta dos seis meses, vai buscar energia ao *id* e tem por função satisfazer os seus impulsos através dos objetos da realidade. O *ego* encontra-se entre o consciente, pré-consciente e o inconsciente (ibid.).

Caso o *ego* não consiga satisfazer as necessidades impostas pelo *id*, este tem de proceder a uma suspensão temporária da satisfação, até se tornar oportuno, para preservar a segurança do indivíduo e contribuir para a sua integridade social. Estas tomadas de decisão em que o *ego* reage sobre

o *id*, denominam-se processos secundários. Segundo o autor, por esta ação se definir pela procura de ajuste às pulsões à realidade, é chamado de princípio da realidade (ibid.).

Sempre que se gera uma tensão excessiva entre ambos, o ego utiliza mecanismos de defesa contra a ansiedade e tende a manifestar-se em antecipação de uma dor ou medo, físico ou psicológico. Entre os três e os cinco anos, surge o *superego* com uma estrutura parcialmente inconsciente e parcialmente pré-consciente que como o *ego*, não tem energia própria. Como o *id* e contrariamente ao *ego*, o *superego* não tem contacto com o mundo exterior apegando-se a padrões morais e éticos que a sociedade, e os seus agentes de socialização, lhe transmitem. A internalização desses valores recebidos da sociedade realiza-se através de dois subsistemas: ego ideal e consciência (Freud, 1964).

O *ego ideal*, correspondente às experiências compensadoras, motiva para o que é moralmente adequado alimentando-se de situações premiadas como corretas gerando boa autoestima. A consciência proporciona a assimilação de experiências moralmente erradas que foram alvo de castigo. Esta, através de reviver as reprimendas que foram geradas perante uma ação incorreta, fornece à criança a informação que o faz sentir culpado por algo que já sabe errado. O sentimento de inferiorização é também gerado quando o ego é incapaz de aceder aos padrões de aperfeiçoamento do superego (id., 1964).

A criança é considerada socializada quando o *superego* se encontra desenvolvido, no entanto, o *ego* torna-se igualmente mais complexo pois as suas funções passam a ser regidas não só pelo *id* mas igualmente pelo *superego*. Sendo então o *ego* o meio entre os princípios morais do *superego* e os princípios de prazer do *id* é este que atua como estabilizador dos conflitos entre ambos com vista a possibilitar um desenvolvimento saudável da personalidade (ibid.).

Na perspectiva de Freud, para concluir, devemos vincar que os aspetos pessoais e emocionais, essenciais para a formação da personalidade do indivíduo, são determinado nos primeiros quatro a cinco anos de vida com o desenvolvimento do superego que é largamente influenciado pela natureza e qualidade das interações que a criança estabelece com os adultos

significantes. Podemos então referir, que as experiências infantis são importantes definidoras do comportamento enquanto adulto (ibid.).

Duas definições genuínas que Freud propôs e que se demonstraram importantes ao estudar o ser humano, são: a consideração do inconsciente, enquanto meio de desenvolvimento, pelo entendimento da evolução dos impulsos e desejos inerentes a cada um de nós; e a noção de conflito no decorrer do desenvolvimento, devido a e estas perturbações ocorrerem continuamente durante o ciclo de vida (Miller, 1989).

No segundo caso, Freud vê a necessidade da criança continuamente procurar restabelecer o estado de equilíbrio. Esse estado de equilíbrio, processo de redução da perturbação do ego, procura conjugar as contradições do *id* e do *superego* utilizando, por sua vez, diferentes mecanismos de defesa para entender o conflito gerido (Freud, 1964).

1.2. Estádios de desenvolvimento psicossocial de Erikson

Erik Erikson principiou a sua teoria visando continuar a teoria freudiana, expandindo a mesma ao ciclo de vida humana na sua globalidade, através da observação direta de crianças e derivada das suas experiências etnográficas. Esta expansão metodológica expandiu a sua visão além da formação de identidade individual e deu ênfase a fatores socioculturais, históricos e biológicos (Miller, 1989).

Entre os conceitos por ele estudados, encontramos o ego proposto por Freud mas que por ele fora ampliado ao entendimento da sociabilidade do ser humano. Para Erikson, o ego não é subversivo ao *id* nem dele deriva. Sem negar energias do inconsciente, apresenta a definição de ego como uma força unificadora que gera o sentimento de identidade, pessoal e interpessoal, dando uniformidade às ações e experiências pessoais com coerência e continuidade (Erikson, 1976).

Erikson identificou três aspetos relacionado com o ego: o corpo egóico, relativamente à identidade física; o ego ideal referente ao autoconceito em

comparação com o seu ideal; e a identidade egóica, correspondente à imagem que o indivíduo formula relativamente ao seu papel em sociedade (Feist & Feist, 2008).

Semelhante a Freud e Piaget concebia o desenvolvimento humano por sucessões de estádios definidos por fases críticas. Segundo ele, o termo crítico era definido por momentos de tomada de decisões fulcrais para o desenvolvimento do indivíduo. Atribuindo-lhes um carácter acentuadamente cultural em distinção dos autores anteriormente inumerados, estabeleceu um carácter fixo a cada estágio que guiaria o indivíduo à saúde mental ou a dificuldade no seu desenvolvimento, segundo o cumprimento favorável ou negativo das tarefas de cada um. Sendo os estádios interligados entre si, a evolução ou regressão dependeria das soluções encontradas e se existiam aquisições incorporadas de um para outro (Erikson, 1976).

A ideia de conflito freudiana surge também em Erikson, já que este sugere a existência de momentos decisivos, existe neles o confronto entre dois polos antitéticos. Um sintónico e outro distónico. Esta situação constitui uma maior margem de ação para o indivíduo, deixando-o ser tomador de escolha, varia entre a má adaptação e a oportunidade de ajustamento que compões elevada fonte criadora (Feist & Feist, 2008).

O modo como estes momentos de crise são resolvidos implicará no indivíduo a forma como este se vê a si próprio e à sociedade que o rodeia. Para Erikson os eventos iniciais da vida não são determinantes da posterior personalidade, não negando a importância dos estádios relativos à infância, defendendo que a identidade egóica é modelada por múltiplos eventos ocorridos durante o período vital pessoal. Além disso, entende que a personalidade do indivíduo movimenta-se com a capacidade do mesmo em integrar-se no meio social e cultural da qual obtém experiências significativas e relações com outros significativos (Erikson, 1980).

Apresento agora a sequência dos oito estádios e respetivas tarefas de desenvolvimento propostos por Erikson:

Approximate Age	Psycho Social Crisis
Infant - 18 months	Trust vs. Mistrust
18 months - 3 years	Autonomy vs. Shame & Doubt
3 - 5 years	Initiative vs. Guilt
5 -13 years	Industry vs. Inferiority
13 -21 years	Identity vs. Role Confusion
21- 39 years	Intimacy vs. Isolation
40 - 65 years	Generativity vs. Stagnation
65 and older	Ego Integrity vs. Despair

Figura 6 Estádios de Desenvolvimento Psicossocial de Erikson

- Confiança vs. Desconfiança (0-12/18 meses): Corresponde ao primeiro conflito do desenvolvimento psicossocial humano básico entre a harmonia e a desconfiança destrutiva. Ambos os sentimentos estão relacionados com a qualidade de como é tratado, isto é, a criança sente-se segura ou desconfiada em relação a si e ao mundo que a rodeia, através dos cuidados primários que lhe são prestados e da relação que estabelece com as pessoas que lhes proporcionam (Feist & Feist, 2008).

Se o sentimento de desconfiança for mais poderoso que as respostas sensíveis de cuidado e carinho, a criança poderá tornar-se mais tarde hostil, isolado, frustrado, apreensivo e/ou descrente em relação a si e aos que o rodeiam (Erikson, 1980).

Neste estágio, se o polo positivo prevalecer, emerge a força da esperança e a criança tornar-se-á mais paciente e aguardará por situações mais satisfatórias. Caso contrário as suas capacidades tornar-se-ão frágeis e retraídas, tendo mais tarde possibilidades de desencadear perturbações nas suas capacidades individuais e sociais (ibid.).

Todavia, para Erikson, seria uma mais-valia a coexistência de características sintónicas e distónicas para a capacidade de adoção do

indivíduo ao mundo para que este, face a qualquer situação, soubesse diferenciar ambas (ibid.).

- Autonomia vs. Dúvida e Vergonha (18 meses- 3 anos): É, a partir da tensão gerada neste estágio, que a criança desenvolverá força de vontade. Vontade é aqui descodificada como sendo um estado de autonomia inicial, que dará origem ao autocontrolo sobre si mesmo e sobre o ambiente como sentido de direção pessoal (ibid.).

Os ganhos significativos provenientes da maturação corporal e da gradual obtenção de linguagem criam condições favoráveis à exploração e descoberta de objetos, acontecimento e pessoas, condições favoráveis à autoconfiança e autoexpressão. O assumir de novas e diversas responsabilidades sobre si mesmo, são desafios que o ambiente coloca à criança e que lhe podem ajudar a desenvolver autoconfiança e autocontrolo, essenciais ao desenvolvimento. Um ambiente não encorajador, demasiado punitivo ou excessivamente restrito pode proporcionar à criança o desenvolvimento de sentimentos como a vergonha e a dúvida (ibid.).

- Iniciativa vs. Culpa (3-5/6 anos): A criança demonstra desejos pelo fruir d atividades e alimenta-se do movimento. A consolidação que recebe do desenvolvimento motor e a evolução das competências cognitivas contribuem para a tomada de iniciativas por parte da criança em experimentar novas brincadeiras e imitar os adultos, embora também lhes suscite o sentimento de culpa por perceber ser adequado ou trazer consequências negativas (Erikson, 1976).

Apesar do seu aspeto negativo, as iniciativas das crianças neste estágio onde fervilham atividade e movimento, começam a direcionar-se para um propósito ou finalidade. Entre os interesses explorados pelas crianças é de identificar a questão do género, da competitividade e da moralidade que advêm da descoberta da sexualidade e da noção do certo ou errado, vencer ou perder (ibid.).

- Laboriosidade e Destreza vs. Inferioridade (6-12 anos): As forças básicas emergentes deste estágio são a destreza e a competição, pois nesta

fase uma criança que tenha sido bem-sucedida no desenvolvimento psicossocial nos estádios anteriores, mostra-se apta a ultrapassar as brincadeiras e a produzir tarefas próprias sentindo-se crescentemente competente tanto no campo social quanto no campo acadêmico. A resolução positiva dos estádios anteriores demonstra-se aqui particularmente importante. Sem confiança, autonomia e iniciativa a criança não conseguirá aqui sentir-se capaz de se tornar uma pessoa trabalhadora e afirmar-se (ibid.).

Nesta etapa, sendo considerada uma das mais decisivas para o bom desenvolvimento social, a criança enfrentará novos obstáculos físicos e sociais, organizará as suas próprias tarefas e existirá crescente conformidade com as regras do ambiente onde insere as suas ações. O sentido de competência emergente nesta fase demonstra-se fundamental para que a criança no futuro se torne um adulto produtivo e cooperativo. Em contraste, se a criança desenvolver negativamente as suas capacidades psicossociais nos estádios anteriores, poderá sentir-se inferior. Embora este sentimento possa servir de impulso para alcançar melhoramentos, se este for demasiado intenso poderia gerar bloqueios cognitivos e atitudes regressivas, como a alienação, graças ao sentido de falhar perante si mesmo e perante as tarefas que quer realizar (ibid.).

- Identidade vs. Confusão de Identidade (a partir dos 12/15 anos): O sentimento de identidade em Erikson revela-se na decorrência da evolução cognitiva alcançada até então. No decorrer da sua maturação fisiológica, ocorre a “incerteza dos papéis adultos à sua frente, parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura adolescente e com o que parece ser mais final do que transitório ou, de facto, inicial formação de identidade” (ibid., p.128-129).

O sentido de identidade é explorado a partir das memórias trazidas da infância em confronto com os novos papéis que desempenham em sociedade. As diferentes identificações feitas nos estádios anteriores refletem-se agora nas escolhas que tomam e nas experiências que surgem neste domínio do desenvolvimento, desde afetividades à criação de maior autonomia e às suas

vocações pessoais, que levam a distintas perspectivas acerca de si mesmo e da compreensão interpessoal (Veiga, 1992).

O indivíduo é levado a perguntar-se conscientemente quem ele próprio é e o que o forma. Quando o adolescente falha na interpretação destes aspetos, surge a confusão de identidade que ao longo da sua vida pode vir a manifestar-se pela flutuação sem objetivos definidos, ou á deambulação que o leva a mover-se ao acaso sem consciência do que é necessário para atingir os seus objetivos. Em geral, “é a incapacidade para decidir uma identidade ocupacional o que mais perturba os jovens” (Erikson, 1976, p.132).

Na perspectiva de Erikson e à semelhança de todos os estádios definidos por ele, a experiência dos dois polos é natural no percurso do desenvolvimento da identidade e mesmo uma mais-valia para o estabelecimento da mesma. Segundo ele, a sociedade tem um papel importante pois deve apresentar aos jovens ideias que “ênfaticem a autonomia na forma de independência e a iniciativa na forma de trabalho construtivo” (ibid., p.134).

A força básica deste estágio é a fidelidade pois esta contribui para que o indivíduo tenha capacidade de estabelecer intimidade e afetividade, aderir a princípios ideológicos, confiar nas pessoas que o rodeiam, tomar decisões profissionais e adquirir liberdade de escolha em todos estes campos (Feist & Feist, 2008).

Para além deste estágio de identidade, Erikson (1976) define os estádios referentes ao jovem adulto, ao adulto intermédio e ao adulto sénior. Estes três seguintes estádios têm uma preocupação em comum, a qualidade das relações humanas, onde o fator identidade se demonstra basilar para o sucesso em todos eles e fundamental para a fortificação dos mesmos.

Embora o autor afirme que “esse sentido de identidade nunca é ganho ou mantido de uma vez por todas” (ibid., p.74), a sua aquisição no final da adolescência é uma mais-valia para a manutenção do desenvolvimento do indivíduo. Segundo ele, as tarefas dos períodos da infância ocorrem para a posterior formação de identidade na adolescência.

Erikson sublinhou a importância do surgimento do eu para o conhecimento e compreensão do indivíduo enquanto ser social, cultural e histórico, abrindo portas à noção de que este é influenciado pelas suas

experiências relacionais ao longo de todo o seu ciclo vital na medida em que o desenvolvimento da sua identidade se vai ajustando aos papéis que desempenha em sociedade. Em acréscimo ao sentido moral e ético que isto acarreta, a exploração da identidade guia-nos igualmente ao sentido de autoconceito e autoestima que o indivíduo cria sobre si (Feist & Feist, 2008).

1.3. Desenvolvimento do raciocínio moral segundo Kohlberg

Falar de moralidade na perspetiva de Kohlberg é falar do seu antecedente, Piaget, que no domínio do desenvolvimento deste tema fora pioneiro devido à sistematização do mesmo.

1.3.1. Moralidade em Piaget

Para Piaget, a dimensão moral do desenvolvimento psicológico refere-se ao respeito pelas regras sociais e ao sentido de justiça, de reciprocidade e de igualdade. As observações feitas por Piaget neste campo devem-se ao contacto direto com crianças e ao estudo sistematizado dos seus comportamentos.

Além da observação dos comportamentos das crianças relativamente a regras estabelecidas em jogos entre si, Piaget realizava entrevistas sobre a consciência destas regras para entender as razões dos seus problemas morais. Estas considerações guiaram Piaget (1973) à teorização sobre o desenvolvimento moral em duas importantes fases: a moral heterónoma e a moral autónoma.

Até aos 8/9 anos, a criança com uma moralidade heterónoma, submete-se a regras exteriormente determinadas pelos adultos, ou por entidades que ele considera superiores a si, para evitar o constrangimento ou por medo de punição (ibid.).

A moralidade adjacente a uma ação está ligada ao respeito pelas entidades autoritárias e é estabelecida pelas consequências materiais decorrentes dessa ação. Quer isto dizer, que a transgressão é considerada mais grave quanto maior for o prejuízo causado ao invés de considerar o intuito que desencadeou tal ação. Normalmente, as crianças com este tipo de pensamento acreditam na justiça imanente e direta perante a transgressão de uma regra devendo esta ser punida de imediato, entendendo que o equilíbrio deve ser estabelecido através de levar o transgressor à obediência da autoridade adulta exterior. A aplicação de castigos por essa autoridade deve ser aplicada o mais proporcional possível ao prejuízo causado (ibid.).

Como podemos verificar, existem aqui dois pensamentos confusos nesta fase, a falta de sentido de justiça em prol do sentido de autoridade e o entendimento de que a sanção a ser aplicada tem relação direta com a proporção do prejuízo, ignorando assim as intenções por detrás da ação (Lourenço, 1992).

A partir dos 10/11 anos desenvolve-se a moralidade autónoma que consiste na cooperação e no respeito mútuo. Há, nesta fase de desenvolvimento, uma interiorização das normas sociais e a compreensão de que estas são mutáveis em função das necessidades humanas e do seu contexto (ibid.).

As ações são coordenadas de acordo com as intenções e as transgressões são avaliadas em termos da responsabilidade subjetiva do mesmo. Deste modo, já não prevalece a máxima da autoridade mas sim a perspectiva de que uma ação é imoral se violar o espírito de reciprocidade e igualdade que comprometa o respeito mútuo. O sentido de justiça nesta fase é compreendido como uma necessidade para atender ao princípio de equidade cuja ação deve ser distribuída diferenciadamente consoante o desequilíbrio que determinado distúrbio invocou. As sanções a ser aplicadas são vistas como meio de levar o infrator a corrigir o seu ato moralmente reprovável e refletem maior preocupação na perda de bens ou possíveis recompensas (ibid.).

Para finalizar, devemos apontar que Piaget teve como eixo central da sua obra o desenvolvimento da inteligência na infância, portanto o seu

contributo a nível da moralidade está interligado a essa faixa etária e a esse campo (ibid.).

1.3.2. Estádios de desenvolvimento do raciocínio moral

A Kohlberg interessou estudar a relação que existe entre ações que as pessoas tomam em relação a assuntos de índole moral e as mudanças que se observam com a progressiva complexificação do raciocínio. Quer isto dizer que o autor dá ênfase à componente cognitiva-estrutural da moralidade. As opções de um indivíduo ao lidar com princípios éticos e morais não são estanques, estas articulam-se consoante os ganhos cognitivos que vão surgindo em diferentes estádios do desenvolvimento do pensamento interligados a situações intra e interpessoais geradoras de conflitos entre valores e direitos que modificam o processo de tomada de decisão em dadas situações (Rego, 1990).

Nesta abordagem, o autor afirma que o carácter moral de uma ação não é suficiente para determinar o nível moral que a caracteriza (Kohlberg, 1984), portanto, esta organiza-se sobre uma sequência de estádios que conduzem à construção progressiva, invariavelmente qualitativa, e ativa do sujeito moral (Marques, 1999).

Centrando-se, em oposição dos trabalhos de Jean Piaget, nos conflitos e dilemas morais dos indivíduos e na sua resolução, ao invés de julgar o sentido que estes atribuem às regras e às sanções adequadas. O método aplicado por Kohlberg tinha como ponto de partida histórias hipotéticas que supõem o conflito entre regras legais e valores morais. Kohlberg apresentava as suas histórias em entrevistas realizadas sobretudo a adolescentes e adultos, acompanhadas de questões justificativas face a questões morais que levavam os entrevistados a formularem uma razão para a sua decisão (Rego, 1990).

A partir destes trabalhos, o autor identificou três diferentes qualidades de moralidade e correspondeu a cada uma delas, com maior ou menor

precisão, o período de desenvolvimento pessoal em que cada uma delas se encontra. Em cada uma destas formas, designadas como níveis, existirá uma subdivisão em dois estádios de raciocínio moral (Kohlberg, 1984).

- Moralidade pré-convencional (estádios 1 e 2): É onde prevaleceram crianças com idade inferior a 9 anos e alguns adolescentes, representando uma forma primitiva de moral também presente em criminosos. Corresponde à moralidade heterónoma referida por Piaget e referente ao período em que as normas sociais são exteriores ao sujeito, como tal, a obediência às mesmas ganha o significado de evitar alguma punição (ibid.).

No primeiro estágio deste nível, confunde-se o significado de autoridade com a perspetiva individual. Sendo que há uma referência às consequências físicas de uma ação punível, existe a sua relação segundo o poder das regras inumeradas pela autoridade, que as rege e que moldam os desejos do sujeito de modo a evitar punições e a integrar a sua ideia do bem e do mal (Vandenplas-Holper, 1983).

O segundo estágio corresponde sobretudo à maioria dos adolescentes e adultos. É justo tudo quanto evite castigos e que gere satisfação, em particular no domínio material, surgindo assim os primeiros indícios de reciprocidade e partilha. No entanto, esta reciprocidade denota-se egoísta e calculista (Marques, 1999).

- Moralidade convencional (estádio 3 e 4): Nestes estádios o indivíduo já interiorizou as normas sociais, entendendo então que estas servem como meio de proteção e salvaguarda do bem tanto geral como comum. Deste modo, os direitos e deveres de um cidadão são vistos como essenciais para a gestão da ordem social, podendo esta perigar se forem contrariados. O sujeito define-se como um membro desse sistema social, imperando assim o isolamento dos interesses particulares e lidando com as expectativas e convenções de outros (ibid.).

O primeiro estágio deste nível de moralidade orienta-se em função das relações interpessoais, portanto, o sentido de justiça comportamental advém do que é esperado por outros. Há em especial a importância de evidenciar

comportamentos honestos e decentes para agradar os mais próximos e significativos (Vandenplas-Holper, 1983).

No segundo estágio, uma ação é considerada correta se se realizar conforme o conjunto de regras sociais com o ponto de vista de funcionamento e permanência da harmonia. O indivíduo subordina os seus interesses pessoais em função do grupo, assumindo responsabilidades inerentes à sociedade, para bem do conjunto. Esta subordinação guia-o a refletir sobre a honra, o carácter, a coerência e a imparcialidade (Lourenço, 2005).

- Moralidade pós-convencional (estádios 5 e 6): Evidenciando que estes estádios são apenas alcançados por uma minoria de adultos, Kohlberg define aqui que o sujeito ostenta as suas ações além das normas sociais, podendo considerá-las boas ou injustas, pois atingiu um nível de moralidade em que valoriza princípios éticos universais básicos que devem em qualquer caso ser salvaguardados. A justiça deve então prevalecer sobre o sentido de legalidade no termo em que esta contém em si os valores morais e os princípios éticos universais e reversíveis. A lei portanto deve ajustar-se a fim de assegurar a justiça para que sirva a realidade social (ibid.).

O primeiro estágio baseia-se no acordo livre e racional entre um conjunto de pessoas que pretendem reportar normas, que se afiguram essenciais, para manter e salvaguardar os direitos básicos dos outros. Estes acordos, sendo em prol dos outros, não são rígidos mas sim flexíveis e abertos a alternativas democráticas mais vantajosas para o maior número de pessoas possível (ibid.). O último de todos os estádios destes níveis é considerado por Kohlberg quase como idílico devido à sua moralidade ser muito rara e exigente. Aqui, a ação é controlada por um ideal interiorizado e autónomo das reações do outros. Há um retorno ao indivíduo do ponto de vista de que este adquire a preocupação pelos seres humanos, também pelos indivíduos, ao mesmo tempo que a crença no valor da vida é entendida na sua totalidade (Vandenplas-Holper, 1983).

Os trabalhos destes autores evidenciam que a vida em sociedade implica julgamentos e ações, entre o bem e o mal, relativamente a situações ao longo do seu ciclo vital realizadas pelo indivíduo e por quem o rodeia. As normas sociais e morais que se aprendem em dados momentos da vida são

importantes para o seu desenvolvimento e para a organização positiva das experiências que os ambientes psicossociais distintos proporcionam. Devido à aceitação destes dois campos, pessoal e exterior, o indivíduo lida consigo próprio e com os outros em função dessas normas e valores para possibilitar uma harmonia comum.

No domínio da moralidade, existe igualmente a ideia de progressão no sentido de alcançar um funcionamento regido pelo respeito, igualdade e lealdade, numa perspetiva de reciprocidade, que pretende atingir o máximo ideal para a dignidade humana, entendendo a pessoa como um fim e não como um meio (Kohlberg, 1976).

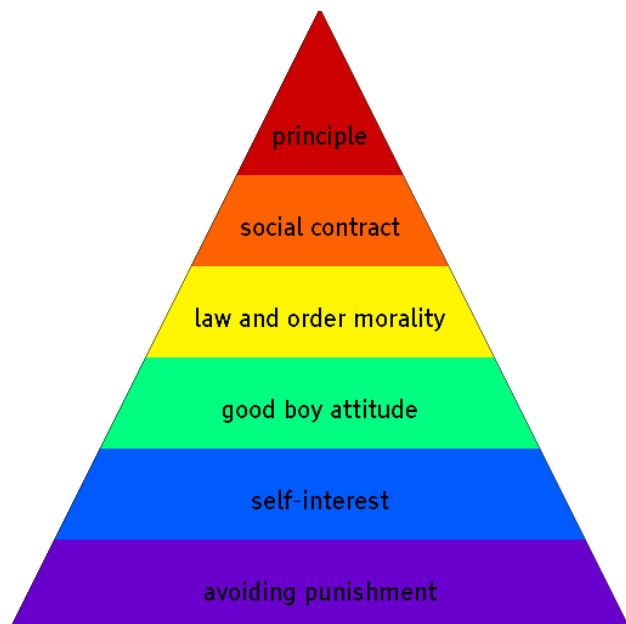


Figura 7 Estádios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg, 1958

2. Autoconceito e Memória

2.1. Autoconceito

Neste ponto abordarei a definição de autoconceito. Este estudo tem levado a distintas considerações, não existindo uma construção única acerca desta área, abordarei apenas alguns pontos estruturantes que nos ajudam a compreender a sua importância. É considerado que cada indivíduo, segundo o seu ambiente e experiências, forma um perspetivo pessoal sobre si mesmo (Hattie, 1992). Esta construção de autoconceito é nuclear para a definição de personalidade, no tempo e no espaço e que serve ao mesmo tempo como gerador de pensamentos, ação e sentimentos, pois responde à necessidade do indivíduo se conhecer a si mesmo (Veiga, 1995).

De acordo com Burns (1982), o autoconceito não é inato, surge fenomenologicamente através das sensações recebidas externa e internamente. O autoconceito surge então como um somatório de imagens que o indivíduo formula acerca de si mesmo, do que pode ser e realizar, do que idealiza ser, através de crenças, avaliações e comportamentos em conjunto com o que as pessoas que o rodeiam pensam de si.

Nestes termos, *self-image* e autorretrato são consideradas duas implicações interligadas ao termo autoconceito, apesar de se apresentarem como estáticas, que correspondem à avaliação que o indivíduo atribui a situações particulares. O termo autoconceito acaba por abranger ambas devido a ser considerado dinâmico, entendendo o indivíduo como ser ativo que engloba em si o conhecer e as memórias (ibid.)

O conceito de mim é considerado como o conjunto das perceções, representações, avaliações e imagens que o indivíduo compõe, em conjunto, incluindo as ideias que forma no ponto de vista dos outros que o observam (Veiga, 1995).

Burns refere também que o indivíduo, na sua autoavaliação, reflete acerca da afetividade e intensidade dos sentimentos sobre as várias facetas da sua autoimagem. Esta reflexão irá guiar o indivíduo a tentar obter respostas

comportamentais para o seu futuro. Também segundo Burns, a maior parte das atitudes que o indivíduo escolhe estão interligadas a crenças, a afetividades e à probabilidade de consequências dos seus comportamentos (Burns, 1982).

Para Hattie (1992), os indivíduos, ao realizarem a sua autoavaliação, diferem de grau conforme a saliência em que se descrevem e que prescrições realizam acerca de si mesmos. As expectativas que fazemos para nós mesmo acabam por ser igualmente críticas que ao longo do tempo vamos impondo, as percepções que temos sobre o nosso self são importantes embora relativas. Segundo a perspectiva de Hattie, o autoconceito não é uma entidade unitária e essencial mas reflete expectativas e prescrições podendo demonstrar-se avaliativo, interpretativo, ideal e atual.

Na opinião de Burns, o autoconceito tem o triplo papel de manter a consistência da identidade e do ser, determinante para a forma como se interpretam as experiências vividas e fornece expectativas importantes para o desenvolvimento (Burns, 1982).

O autoconceito é algo tido como único que vive em cada pessoa, servindo de guia e medida de comportamentos, que varia em determinadas situações. Estas possíveis divergências, por vezes, tornam difícil de definir pelo indivíduo os componentes do seu self, mas os seus modelos implícitos regulam e guiam continuamente comportamentos e impressões. Autoestima, no seguimento do mesmo conceito, é considerada unidimensional pois resulta de uma avaliação de qualidades com um componente afetivo. Nestes termos, autoconceito será algo mais amplo pela sua ligação direta com a cognição. O autoconceito e a sua formação é parte integrante do processo de socialização, composta da autoimagem e da autoestima, mudando então pela cultura em que o indivíduo se insere, a geração a que pertence e a sua idade (Hattie, 1992).

As relações mais precoces estabelecidas na infância são consideradas de grande importância, pois estas vão moldar a estrutura do self e as autorrepresentações que o indivíduo forma. Maioritariamente, as construções que a criança faz acerca de si e do que a rodeia são apreendidas nas relações que estabelece na sua experiência social e na relação que tem com os adultos

significativos. Estes aspetos serão determinantes para a caracterização do seu autoconceito (Harter, 2003).

Podemos, portanto, afirmar que o autoconceito acaba por se mostrar um termo multifacetado e com diferentes graus de importância (Veiga, 1995). Apesar da unidade de personalidade, o indivíduo percebe-se em múltiplas situações, intrapsíquicas e relacionais, em múltiplos contextos que agem como condicionantes (Burns, 1982).

Ligando a estas perspetivas encontra-se a noção de self espelho. Esta definição consiste na ideia que descobrimos partes do que somos através das relações sociais que estabelecemos. Nesta perspetiva, o autoconceito é formado pelas reações que compreendemos dos outros, transportando-os interiormente para a ideia de reflexo. Quer isto dizer, interiorizando o outro com que interagimos, formamos uma imagem mental do mesmo partindo da compreensão atingida nas relações sociais estabelecidas, chegando a um entendimento de autoimagem como conjunto de fatores e noções de influência externa mais global. Esta ideia de interiorização pode corresponder a uma distorção, contudo irá determinar a autoimagem que um indivíduo forma para reagir como espelho nas suas relações sociais (Harter, 2001).

Durante a infância, as autorrepresentações da criança costumam demonstrar-se positivas pois começam a apenas desenvolver as suas capacidades de relacionar conceitos, que inicialmente eram compartimentos (id., 2003). A criança habitualmente sobrestima as suas ações, mas com o desenvolvimento cognitivo, a sua apreensão do mundo torna-se mais realista e as suas autorrepresentações vão-se tornando mais negativas (id., 2001). Durante a adolescência ocorrem diversas mudanças a nível psicológico, físico e social que criam uma multiplicidade de *se/ves* dependendo do contexto em que o indivíduo se situa ou para o qual se orienta na sua busca de identidade (id., 2003).

Na adolescência, as percepções que tem de si mesmo são suscetíveis à distorção, o que pode tornar o autoconceito irrealista e provocar comportamentos desajustados.

Na relação de autoconceito com autoestima, que como já afirmado, são categorias unidas apesar de distintas, a autoestima é o olhar global que cada um tem sobre o seu self e relaciona-se com aspetos que o indivíduo valoriza

bem em si mesmo e deseja ver estimados salientando partes específicas do seu autoconceito (Hattie, 1992).

De acordo com Tamayo (1981) o autoconceito é definido por quatro dimensões fundamentais: self somático, self pessoal, self social e self ético-moral.

O self somático refere-se à maneira como o indivíduo percebe o seu próprio corpo e como este é definido pela sociedade, quer isto dizer que está relacionado no modo como o indivíduo percebe a sua aparência e estado físico e na valorização que a estrutura social lhe atribui.

O self pessoal é formado a partir das características psicológicas que o indivíduo atribui a si mesmo, compreendendo em si a segurança e o autocontrole, que proporcionam ao indivíduo o sentido de confiança e organização comportamental respetivamente.

O self social refere-se à capacidade que o indivíduo tem em comunicar-se com outras pessoas e ao seu grau de abertura perante a sociedade.

Por fim, o fator ético-moral “expressa as autoavaliações relativas aos princípios éticos fundamentais de honestidade, justiça, bondade, autenticidade e lealdade” (ibid., p.97).

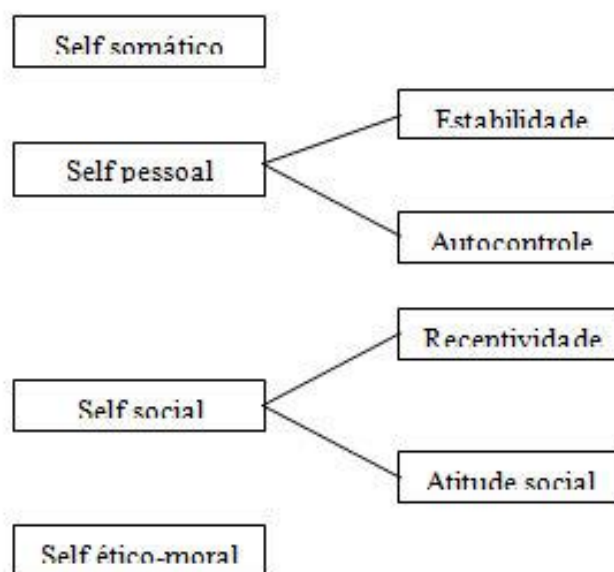


Figura 8 Dimensões Fundamentais do Autoconceito, Tamayo, 1981

É parte da autoavaliação que o indivíduo faz de maneira a sentir algo positivo acerca de si. Para Burns (1982) existem três pontos pertinentes para essa autoavaliação: a autoimagem individual em comparação com a imagem ideal, a internalização dos julgamentos sociais e a avaliação individual na realização de identidade.

Burns caracteriza assim a autoestima como medida avaliativa do autoconceito e da sua dinâmica fenomenológica que se realiza ao longo do ciclo vital do indivíduo (ibid.).

Verifica-se então que a imagem que se tem do self, se trata de uma construção evolutiva que faz parte das funcionalidades cognitivas e que aumenta com a maturidade, e com as diversas avaliações que se realizam ao mesmo tempo que nos tornamos gradualmente seres sociais (ibid.).

2.2. Memória

Evoco um acréscimo aos termos indicados pelos autores referidos, a memória, pois segundo o ponto de vista da continuidade é considerada de grande importância para alguns autores. Enquanto faculdade, a memória trata-se de um mecanismo humano que permite conservar ou reproduzir imagens, sensoriais e psíquicas, despertando impressões ou vivências do passado no tempo presente. Como referido pelos autores anteriores, as circunstâncias espaço e tempo demonstram-se referenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Tentarei agora debruçar-me sobre o difícil tema que é a memória tornando-a como referencial para que exista o sentido de continuidade no autoconceito.

A memória, além de conservar imagens sensoriais, funciona igualmente como processadora cognitiva permitindo interligar ou relacionar pensamentos. Conservando e evocando estímulos passados, é vista como uma condição imprescindível para o homem na medida em que este adapta o passado no seu desenvolvimento presente (Jordão, 2001).

Segundo António Damásio (1999), é importante referir que a nossa mente tem sempre em vista o seu próprio corpo como autor eferente de experiências, como se pode observar na construção de linguagem e outros tipos de cognição, sendo então considerado que a aquisição de consciência do self não se separa da representação que forma de si mesmo gradualmente e em diferentes estádios. Também acerca da linguagem, Merleau-Ponty

(2002) referiu que a memória dos signos linguísticos se apodera de nós de forma que a nossa consciência os integra na formulação de pensamentos.

Evocando Fayga Ostrower (2001), a memória funciona como um instrumento segundo o qual o homem se projeta no futuro, tendo em consideração as suas experiências passadas, tornando-se assim, capaz de reformular intuições e adotar critérios para futuras ações. Segundo a autora, “pelos processos ordenados da memória articulam-se limites entre o que lembramos, pensamos, imaginamos e a infinidade de incidentes que se passam na nossa vida” (ibid., p. 19). Para Fayga Ostrower a “memória representa uma ampliação extraordinária, multidimensional, do espaço físico natural” que “agrega áreas psíquicas de reminiscências e de intuições” (ibid., p.18). Estas características da memória estão latentes à consolidação de identidade e funcionam como ignição para potencialidades latentes do indivíduo (ibid.).



Figura 9 "Mona Lisa", Leonardo da Vinci, 1503 - 06

Como foi referido em autores anteriores, o período da infância demonstra-se fulcral para a composição da identidade e para o desenvolvimento do self. Freud, no seu livro intitulado *Uma recordação de Infância de Leonardo da Vinci* (2007), reflete o quão importante e decisivo é o processo rememorativo do homem direcionado para a criatividade. Freud analisa a vida e a obra de Leonardo da Vinci em busca de compreender como uma recordação de infância vai influenciar e definir a vida do artista e pesquisador. Freud afirma na sua obra que “as recordações de

infância dos indivíduos, muitas vezes não têm outra origem; (...) não se fixam nem se produzem a partir do acontecimento, mas sim mais tarde, já passada

a infância, (...) postas ao serviço de tendências ulteriores, de tal maneira que, em geral, não podem distinguir-se claramente de fantasias” (op.cit., p. 28).

Freud chega a afirmar que o sorriso que vimos na *Monalisa* de Da Vinci se deve a uma reativação da lembrança do sorriso da sua mãe, já em plena maturidade, e que posteriormente procura imprimir esse “misterioso sorriso, que ele tinha perdido” (ibid., p. 61) nas suas posteriores pinturas. Leonardo “encontra a mulher que desperta nele a recordação do sorriso feliz e sensualmente extasiante da mãe” (ibid., p. 87) e através do mesmo “compreendemos que este o louvou, em primeiro lugar, a uma glorificação da maternidade” (ibid., p.62).

O que importa aqui demonstrar, é a ideia que uma memória da infância, mesmo que modificada e falseada, tem a possibilidade de vir à superfície do inconsciente em forma de fantasia durante a maternidade, indo sublimar características que são mais profundas e identitárias num indivíduo (ibid.).

3. Representação

Já Schopenhauer afirmava que o desejo “nasce de uma necessidade, de uma privação, de um sofrimento” (Schopenhauer, 1969, p.37) da qual satisfazer esses sofrimentos era pacificar temporariamente o tormento de vontades sem possível satisfação nem fuga (ibid.).

“Mas”, afirma o autor, “quando uma circunstância estranha, ou a nossa harmonia interior nos arrebatam por um momento à torrente infinita do desejo (...) e as coisas nos aparecem desligadas de todos os prestígios da esperança, de todo o interesse próprio, como objetos de contemplação desinteressada e não de cobiça; é então que esse repousa, (...) e nos dá o sentido da paz em toda a sua plenitude” (ibid., p.37). Segundo ele é nesse estado de representação da realidade e alcance da pacificidade que se encontra o artista e a criação das obras de arte, “a vida nunca é bela, só os quadros da vida são belos” (ibid., p.37), acrescentando que os artistas em certas ocasiões se tornam distantes dos objetos criados durante o ato de criar (ibid.).

Contudo, o que fica registrado nas suas criações é uma compilação abstrata de toda a humanidade, de todos os sentimentos e experiências do passado, do presente e do futuro, reproduzidas pelos meios que o artista contém. O artista, portanto, abrange em si uma certa “importância interior” que é a “vista profunda que ela nos oferece da própria essência da humanidade colocada em plena luz certos lados dessa natureza muitas vezes despercebidos, escolhendo certas circunstâncias favoráveis em que as particularidades se exprimem e se desenvolvem” (ibid., p.39).

Schopenhauer refere a invenção da melodia como sendo uma das maiores e mais geniais criações pois ilumina os segredos mais íntimos da vontade e da sensibilidade humana, onde o compositor revela a essência do mundo e exprime a sabedoria mais profunda a partir de uma linguagem que desperta múltiplas relações inexplicáveis, “um paraíso familiar e inacessível ao mesmo tempo” (ibid., p.39), uma linguagem que dá voz às profundas agitações do ser, fora da realidade e como tal fora do sofrimento (ibid.).

Referindo Beethoven, o autor explica-nos que a sua criação é fiel á essência do mundo pois nas suas melodias repousam todas as paixões e comoções humanas “com infinitos cambiantes, e contudo perfeitamente abstratas (...) uma forma sem matéria, como um mundo de espíritos aéreos” (ibid., p. 40).

Na sua obra *O Mundo como Vontade e Representação* o autor inclina-se sobre a relação existente entre o indivíduo e o objeto e o facto de o mundo que é visto ser parte da representação que o próprio indivíduo faz. Ser e objeto são metades de uma mesma existência que se definem mutuamente sem se tocarem, “cada uma delas possui significação e existência apenas por e para a outra; cada uma existe com a outra e desaparece com ela” (id., 2005, p.45). Neste caso, o indivíduo é formado por aquilo que conhece e não na medida como o objeto é conhecido, o indivíduo é “justamente o que conhece” (ibid., p.45).

O conhecimento em geral é ele próprio “objetivação da vontade em seus graus mais elevados, e que a sensibilidade, os nervos, o cérebro, como outras partes do ser orgânico, constituem apenas expressão da vontade nesse grau de objetividade, e portanto a representação por ela produzida está igualmente destinada ao serviço daquela como um meio para atingir seus agora complexos objetivos, para a manutenção de um ser provido de múltiplas necessidades” (id., 2001, p.17).

Herbert Read na sua tese *A Educação pela Arte* apresenta em alguns capítulos o tema da subjetividade da obra de arte expondo os aspetos que a esta subjetividade estão adjacentes. Para o autor, tanto na criação quanto na apreciação da obra de arte, existe um estado de consciência estética que se relaciona com aspetos fisiológicos e com processos mentais que tornam a obra, apesar de objetiva e concreta, em algo inconstante (Read, 1982).

Como afirma Herbert Read, tal como podemos reconhecer quatro tipos de personalidades correspondentes a quatro tipos de atividades mentais, possuindo quatro modos distintos de perceção, também é possível reconhecer quatro modos distintos de atividades estéticas expressos em obras de arte. Apesar desse facto o autor afirma que todos estes tipos, quer de indivíduos quer de obras artísticas, estão interligadas e misturadas entre si (ibid.).

“Somos dotados”, segundo nos diz o autor, de “vontade livre e em virtude desta liberdade esforçamo-nos mais por evitar as características fixas e regulares das leis da natureza, em vez de isso exprimir um mundo nosso-um mundo que é reflexo dos nossos sentimentos e emoções, desse complexo de instintos e pensamentos a que chamamos personalidade” (ibid., p.45).

A psicologia moderna aplicou-se em demonstrar o quanto o espírito humano é complexo e que o equilíbrio de forças, impulsos e tendências inconscientes do ser humanos podem-se dividir consoante a predominância desses mesmos impulsos particulares ou grupos de impulsos. Podemos então afirmar que cada tipo de arte é expressão de um tipo de personalidade mental (ibid.).

A imaginação, segundo Read, é uma componente importante e comum em todos os aspetos subjetivos da arte, “o artista esforça-se por exprimir os seus sentimentos mais do que registar as suas observações” (ibid., p.46). A expressão dessas sensações não visuais guiam o artista a verter na sua obra determinadas qualidades de distorção e/ou ênfase significativas, normalmente consideradas como arbitrários maneirismos, que se desviam das leis físicas e da perfeição formal. Para o autor estas qualidades impostas pelo artista correspondem “às mais elevadas faculdades sintéticas do espírito e da imaginação” (ibid., p.46). Observar uma obra de arte acaba também por ser um processo de interpretação segundo o qual compreendemos o seu conteúdo com base nas experiências diárias que possuímos (ibid.).

Após estas referências, podemos dizer que estão aqui presentes o sujeito e o objeto, tanto no artista como em qualquer ser. O sujeito é um organismo composto por determinados sentidos e pelo seu equipamento físico que podem ser dirigidos a esse objeto, maioritariamente exterior, da qual resulta o ato de apreciação e perceção. Desse ato, culmina o conhecimento do objeto, apesar de ser impossível a total apreensão do conteúdo do mesmo e de todas as características (ibid.).

“O cérebro que recebe a reflexão do objeto é um cérebro que, durante toda a sua existência consciente, tem recebido muitas destas reflexões, e estas reflexões deixaram as suas marcas, marcas que são capazes de ser revividas e, como tal, reexperimentadas” (ibid., p.52).

Portanto, o objeto insere-se num determinado contexto e o conhecimento retido encontra-se entre os vestígios de outros conhecimentos anteriores que têm a tendência de atrair ao sujeito os que são considerados mais relevantes para si para que completem o modelo exigido, como tal e em certa medida, o ato de percepção torna-se um ato de discriminação (ibid.).

O sujeito, sendo ele um organismo psicofísico cuja reação motora e do metabolismo corporal responde aos estímulos dos sentidos, a sua resposta mental a qualquer ato de percepção “faz parte de um desenvolvimento serial, tem lugar dentro de uma completa orquestração das percepções dos sentidos e das sensações e é controlado (...) por aquilo a que se chama sentimento” (ibid., p.53). Desenvolvemos, por isso, o poder da discriminação e o poder da reação ao nosso conhecimento de objetos (ibid.).

4. Conceito de Retrato

Desde os amuletos de pedra das Vénus pré históricas, aos rostos clássicos de Nefertiti e da Mona Lisa, podemos considerar que o rosto sempre foi considerado importante para a humanidade no sentido em que esta desvenda a máscara individual das expressões (Solso, 2003). Sendo os nossos olhos são as nossas aberturas para o mundo, o nosso rosto “é a personificação por excelência de quem somos” (ibid., p.140).

Os rostos dominam os media no mundo atual e conduzem o nosso quotidiano como parte identitária do nosso ser. Podemos através dos rostos distinguir entre o familiar e o não familiar, o amigo e o inimigo. Entender como o cérebro funciona neste reconhecimento facial estende-se a entender as raízes da perceção e da cognição em cada um de nós (ibid.).

A perceção que temos de um rosto humano envolve entender as coisas que são importantes para nós, no sentido afetivo, em conjugação com o sentido social de que as nossas relações são mediadas pelas expressões faciais. Podemos então considerar que o sentido estético de beleza e harmonia são igualmente particulares e formados consoante a estrutura cognitiva e social individual (ibid.).

Desde o trabalho de Darwin sobre as expressões emocionais que a questão da universalidade das expressões é questionada, essencialmente em psicologia social e antropologia (ibid.). Após as considerações de Darwin, que afirma que as expressões faciais surgem pelas informações adquiridas sobre determinado estado mental e que estas são globalmente uniformes (Darwin, 1872). Paul Ekman (1999), derivado das suas experiências em diversas culturas, apreendeu que o resultado das nossas expressões e o que entendemos acerca delas deriva da nossa evolução natural. Quer isto dizer que durante o nosso desenvolvimento, através da imitação e dos comportamentos observados, a criança desde cedo aprende que expressões faciais significam punição ou recompensa, tristeza ou alegria (Solso, 2003).

Os retratos ao longo dos tempos refletem também estas preocupações expressivas na sua diversidade e no seu sentido comunicativo. Gombrich, em *Art and Illusion*, reflete sobre a dificuldade de decifrar expressões fisionómicas

de alguns retratos. O autor diz-nos que ainda hoje é difícil definir a expressão de alguns rostos e aponta que alguns dos retratos feitos no passado foram recusados devido ao indivíduo retratado não se identificar neles. Segundo Gombrich, a razão desta dificuldade deve-se a observarmos os rostos como totalidade, em movimento, portanto, enquadrando-o em sentimentos pré-adquiridos (Gombrich, 1960).

O autor menciona que cada indivíduo nasce com certas condições biológicas que invocam em nós determinadas reações a expressões faciais ou fisionómicas, e que não advêm totalmente das aprendizagens ou do desenvolvimento mental. De acordo com ele, esse entendimento das expressões pode transformar todo o semblante de um ser (ibid.).

Falando em fotografia para explicar algumas destas considerações, o autor diz eu o que nos agrada não é a representação realista de um instante, com a sua constelação expressiva, portanto escolhemos apenas alguns dos retratos fotográficos que consideramos satisfatórios negando o que nos descaracteriza ou nos torna estranhos num instante que fora congelado (ibid.).

Também na arte de retrato existe a necessidade de compensar a dimensão temporal concentrando no ato toda a informação requerida para fixar uma imagem estática. O momento genuíno das expressões é impossível de teatralizar porque acontece no seu tempo próprio (ibid.).

Leonardo Da Vinci no seu *Trato da Pintura* afirma que o artista necessita de um sistema de classificação para quanto observa o mundo à sua volta, conseguir importar as suas expressões para a mente de forma a ser fácil analisar as mesmas num simples olhar para posteriormente utilizar nas suas pinturas. Foi atribuído a Rembrandt uma memória visual incomum que utilizou na sua arte, mas, como afirma Gombrich, não existe diferença entre o sentido de representar de memória ou representar algo no instante em que é observado, portanto no caso de Rembrand existe uma analogia de expressões (ibid.).

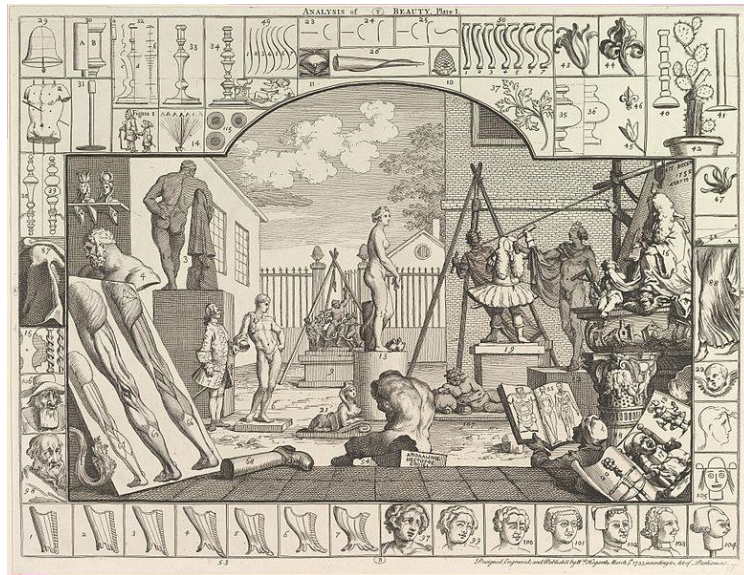


Figura 10 "The Analysis of Beauty" plate 1, William Hogarth, 1753

Foram diversos os autores que formaram esquemas e compilações ilustradas acerca das expressões faciais humanas, entre eles destacam-se Le Brun, William Hogarth, Alexander Cozens, Francis Grose, Rowlandson e Daumier.

Com o passar dos séculos a Arte teve mudanças radicais na maneira como as coisas são vistas e produzidas. Dando o exemplo de Picasso, Gombrich diz-nos que o artista passa a submeter-se à magia de criar, ele não planeja o que faz, ele observa o que nasce das suas mãos e que assume vida própria (ibid.).

Dentre estas considerações podemos já afirmar que um retrato não é fixamente uma representação limitadamente semelhante, como muitos dos dicionários apresentam. Retratos são trabalhos artísticos que incorporam as ideias de identidade como elas são percebidas, representadas e compreendidas em distintos lugares e tempos (West, 2004).

5. O Espelho- Eu e o Outro

Winnicott (1952) inclui-se na teoria das relações precoces devido à extrema importância dada ao outro para a existência do self, uma vez que sem o outro a sobrevivência do self não era possível devido ao bebé nascer com certas faltas relativamente a habilidades e competências, centra-se no estudo das dicotomias entre o interior e exterior, entre o self e esse outro. Para o autor, o desenvolvimento do self está interligado com a relação entre a mãe e o bebé, especialmente através do contacto físico entre ambos.

A figura materna deve fornecer ao bebé proteção através de três formas: sustentação, manuseamento e apresentação de objetos. A mãe deve ser capaz de proteger o bebé das experiências desagradáveis e de estímulos invasores (id., 1962).

A sustentação é caracterizado pelos comportamentos da mãe em relação ao bebé, centrando-se na capacidade desta corresponder às necessidades do bebé, prevenindo-o dos perigos a que este pode estar submetido até conseguir assegurar ele mesmo essas funções de proteção. Esta função permite a construção do seu verdadeiro self, através do sentimento de coerência e continuidade. Se a mãe não for capaz de proporcionar ao bebé um

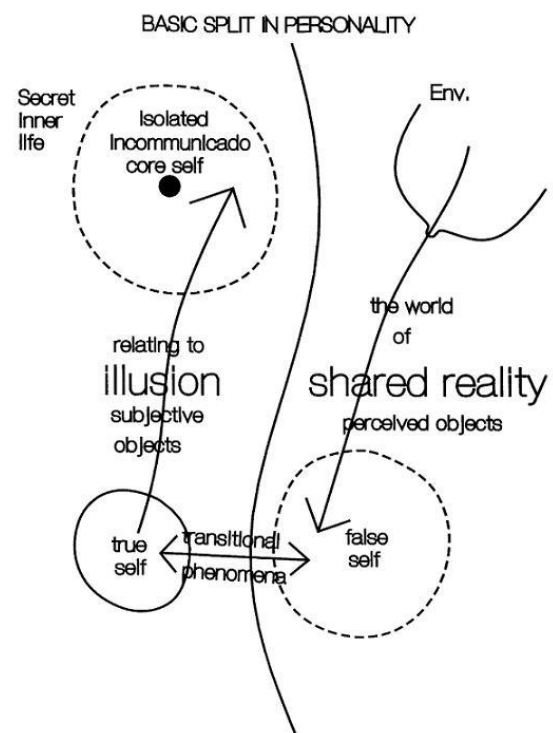


Figura 11: "Divisão básica na Personalidade", Winnicott

ambiente suficientemente bom e seguro, este tenta defender-se das possíveis ameaças exteriores. Quanto mais tempo estiver submetido a estas ameaças, mais a angústia se encontrará no futuro. Ao invés de construir um verdadeiro self baseado nas experiências positivas da maternidade, desenvolverá um falso self de modo a defender-se do exterior (id., 1960).

Na função de manuseamento é dado destaque ao toque e aos aspetos corporais, uma vez que o bebé necessita de ser investido corporalmente retirando satisfação física e emocional. A verdadeira self caracteriza-se pelo conjunto de experiências emocionais, físicas e mentais, permitindo uma relação saudável entre o corpo e a mente. Winnicott faz referência à self corporal realçando que a experiência do sujeito com o seu próprio corpo é influenciada pelos cuidados maternos. Se esta relação não existir, o bebé sente que não está conectado com a realidade (id., 1965).

A última função diz respeito à apresentação de objetos e ao modo como a mãe permite à criança a exploração do mundo exterior. Tal função permite a autonomia da criança se a mãe possibilitar a procura ativa do objeto criando um sentimento de onipotência e de desilusão permitindo o desenvolvimento de um sentimento de confiança relativamente ao meio exterior. Quando a mãe não lhe permite esta exploração em relação ao mundo, a criança desenvolve uma autoestima baixa, sentimentos de incompreensão, falta de empatia e esperança por parte do outro (ibid.)

Se as três funções de proteção não forem integradas pela figura materna, o bebé ficará exposto às várias ameaças externas e internas, levando-o a assumir um falso self protetor, desintegrado de emoções. Assim, o autor atribui destaque ao corpo do bebé e às suas necessidades básicas que devem ser asseguradas (id., 1963).

Lacan referia que a primeira identificação da criança seria através da imagem do espelho e só posteriormente com o outro. Através deste estádio, o eu aparece como uma representação baseada à imagem do corpo, sendo considerado o corpo como o primeiro aspeto que identifica o indivíduo. No encontro com o espelho, a criança obtém a primeira imagem do seu corpo, sendo que anteriormente as partes do seu corpo se encontravam sobrepostas umas às outras, observa pela primeira vez o seu corpo inteiro, permitindo integrar a consciência do seu corpo na totalidade (Lacan, 1953a).

Para Lacan o conceito de identidade e forma-se a partir do outro e não a partir do interior, incidindo sobre a importância dos aspetos sociais na construção da identidade do sujeito. Através do estádio do espelho, como uma reflexão não de si próprio mas também do outro, revela a relação entre identidade e identificação. O espelho representa a primeira imagem ideal

proveniente do mundo exterior, refletindo o desejo do bebê em tornar-se pessoa perante o outro. O sujeito, então, forma a sua identidade tendo em conta as características do outro sem o qual não poderia construir-se a si próprio e considerar-se como um ser diferente (id., 1958-1959; 1961-62).

Através da primeira identificação, o indivíduo consegue libertar-se da angústia das fantasias do corpo fragmentado. Esta identificação não se constitui como real na sua totalidade, mas permite que a criança se reconheça a si própria. Existe uma valorização por parte de Lacan em relação ao imaginário, porque a imagem do corpo refletida no espelho não se constitui como fiel à realidade, estão envolvidos variados processos para a construção do eu, que não se obtém através da objetividade, mas da subjetividade do sujeito. A imagem especular permite que a criança estabeleça uma relação do eu com a realidade, sendo fundamental a imagem corporal para a construção do eu (id., 1953b).

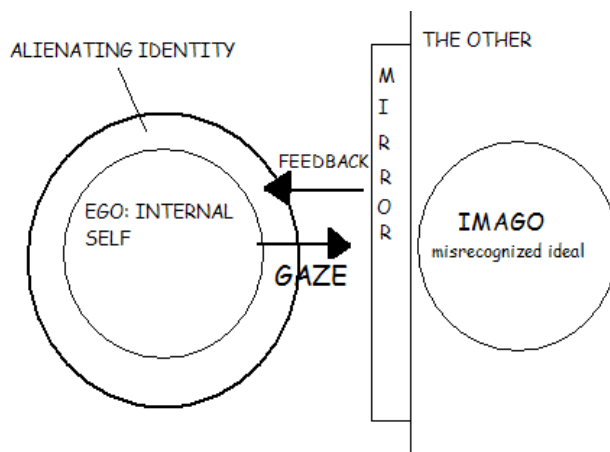


Figura 12: "Estádio do Espelho", Jacques Lacan

O estágio do espelho, que se inicia aos seis meses, é considerado como o primeiro aspeto estruturador do sujeito, permitindo a sua observação como unidade tendo como base a imagem do outro. A partir do momento em que a criança se reconhece como um ser

inteiro, tenta procurar o seu reconhecimento no outro e a confirmação do outro em relação à sua imagem permite que a criança determine essa imagem como a ideal. A forma como o sujeito se apreende a si mesmo está dependente do outro especular que permite a construção da sua personalidade. O outro assume a função de proteção narcísica uma vez que permite que o sujeito se separe do real introduzindo-lhe as suas características. O sujeito acaba por construir a sua imagem a partir do outro assumindo partes dele em si. Sem a existência de uma referência ao outro, o eu não poderia existir, levando o sujeito à sua desintegração, contribuindo para a formação de uma estrutura psicótica (id., 1961-62).

O sujeito inserido na sociedade lida ao longo do seu desenvolvimento com vários indivíduos com diferentes características, apropriando-se dos seus elementos. Desta forma, Lacan considera que a identidade se encontra em permanente atualização, nunca sendo definida na sua totalidade, permitindo a reinvenção do sujeito e a sua constante procura intensiva do eu ideal e sucessivas confrontações com o objeto imaginário (id., 1958-59).

Frequentemente se ouvia Françoise Dolto dizer que é preciso escutar a criança. Esta ideia pode remeter-nos erroneamente ao pensamento de que a sua abordagem terapêutica estava comprometida pelo processo de fala, mas o que Dolto sustentava era que “a linguagem existia com ou sem palavras” (Ledoux, 1991, p.13).

Tudo é linguagem. Como podemos verificar desde já, podemos asseverar que a autora reafirmava a importância e a primazia da palavra e das suas incidências corporais, a palavra também é corporal, pois tudo o que é adquirido pelo homem torna-se em sentido de linguagem. Assim, linguagem é expressão de vida pois não existe sujeito sem linguagem, da mesma forma que não existe linguagem sem sujeito. Mesmo no útero a criança comunica através dos movimentos, logo, existe linguagem (Dolto, 2002a; 2002b).

Dolto sempre defendeu que é preciso falar com as crianças desde bebés, falar-lhes a verdade, pois “toda a criança tem o entendimento da fala, quando quem fala com ela, fala com autenticidade querendo comunicar algo que ao seu ver é verdadeiro” (id., 2002a, p.75). É essa linguagem que humaniza a criança, mesmo antes do seu nascimento como afirma a autora, e continua depois dele. Na sua visão, existe um triângulo na linguagem: a mãe, o “outro” (que poderia ser o pai ou mesmo a parteira da criança recém-nascida), e a própria criança. A palavra desse “outro” deve manifestar-se pelo fazer da criança e, assim, sustentar a sua realidade existencial através da transição para a linguagem. Deste modo, criança só pode desenvolver-se num corpo se estiver relacionado com a voz da sua mãe. “Eis como podemos entender que tudo é linguagem, e que a linguagem, em palavras é o que há de mais germinativo, mais fecundo, no coração e na simbólica do ser humano que acaba de nascer” (id., 2002b, p.20).

As palavras manifestam um estado emocional, uma energia que se transmite à criança e que pode existir até mesmo no útero e no silêncio. Por

isso mesmo Dolto refere que é necessário que as palavras ditas seja verdadeiras, marcadas pela coerência, respeito e pelo compromisso ético com as crianças, pois as palavras são aquelas que expressam quem somos, “é no nível inconsciente para inconsciente. A forma de olhar é linguagem. É uma forma intersíquica” (ibid., p.114).

Esta relação estabelecida com a criança vai marcar a criança, pois a criança precisa ser acolhida no desejo do outro e sentir, nesse acolhimento, o seu próprio desejo de ser. Este ser, que deseja ser, só existe como sujeito numa relação social permeada pela linguagem pois não existe outro que não seja um ser de linguagem (Nasio, 1995; Ledoux, 1991).

O sujeito preconizado por Lacan é um sujeito causado, que passa a existir, a partir de duas operações: alienação e separação. Pela alienação o sujeito entra no campo do outro, representado pela linguagem, isto é, aliena-se à linguagem para se humanizar, para não se perder numa existência egóica. Mas, se permanecer nessa alienação, perde a sua identidade individual, por isso surge a separação com o outro, para que haja o sujeito. Através dessa separação nasce como sujeito pois ele procura um lugar onde identifica uma falta no outro, para onde o sujeito acorre na ilusão de que possua aquilo que falta ao outro, tenta, assim, obturar uma falta com outra falta (Nasio, 1995).

Na perspectiva lacaniana, o desejo é o desejo de obturar o furo, a falta no outro, mas obturá-la com um não-ser pois o sujeito não tem, de facto, o que falta ao outro, embora suponha ter, e em vista dessa suposição apresenta-se como obturador. Como consequência dessas duas faltas o sujeito preenche-se com o que, na verdade, é um não-ser, e por isso o sujeito é dividido, barrado, pois é desprovido de si mesmo (ibid.). Conforme afirma Dolto, para Lacan o sujeito é um furo que tem medo do abismo de o ser (Dolto, 1990).

O sujeito doloniano também depende do outro, como já vimos, pois o outro é quem centra o sujeito e lhe dá sentido através da sua função simbólica. Mas, para Dolto, o sujeito não barrado nem um furo, o sujeito adquire o desejo de vir-a-ser. Como afirma a autora:

“Desde os primeiros dias está ligado à mãe pelo olfato e pela voz, que lhe permite encontrar-se. É o outro que é o detentor da identidade do sujeito, pois através do outro, isto é da mãe-nutriz, que o bebê reconhece e se conhece (...). Sem o outro a função simbólica da criança se exerceria no vazio, já que é exatamente o outro que dá sentido ao experimento e ao percebido: o outro harmoniza” (Dolto apud. Nasio, 1995, p.212).

Em Lacan há a impossibilidade da obstrução do furo, enquanto em Dolto a relação construída através das referências carnis e pela comunicação da linguagem permitem à criança antever uma possibilidade real e transcendente da obstrução desse furo (Nasio, 1995). Para a autora, desde a concepção, e mesmo antes dela, o feto inicia a sua vida relacional. De acordo com Ledoux, seguindo as reflexões de Dolto, “o investimento narcísico da criança deve ser entendido como uma herança do excedente energético e emocional do encontro simbólico de duas pessoas (...) que trocam uma libido na conjunção genital, na concepção do filho” (Ledoux, 1991, p.110).

Desde o útero, esclarece Dolto, a criança conforma um corpo-mente imerso na linguagem, “o sujeito ganha corpo (...) apoiado nas emoções de seu círculo mais imediato, através de trocas substanciais e subtis” (Dolto apud. Nasio, 1995, p.220).

As trocas substanciais, alimento, água, sais minerais, oxigênio, etc., dizem respeito ao mundo das necessidades, da materialidade, dos alimentos e dos excrementos. Estas trocas são vinculadas ao esquema corporal, ou seja, ao corpo físico. As trocas subtis dizem respeito aos vínculos emocionais e afetivos que se estabelecem entre a criança e a mãe, dizem respeito à comunicação, ao desejo, ao olfato, à audição e à visão, e estão em relação, conforme afirma Dolto, com a imagem do corpo que é formada, inconscientemente, através da história de cada indivíduo e que lhe atribui a sua identidade específica. Como afirma Dolto, estas trocas subtis são a encarnação simbólica do sujeito desejante (Dolto 2002; Nasio, 1995).

Assim como a formação do sujeito, a comunicação continua após o nascimento. O sentido da mãe impregna a vida do bebê e da criança, “as projeções e sentimentos parentais são acolhidos pelo recém-nascido e marcam o seu narcisismo” (Dolto apud. Nasio, 1995, p.110). Aqui, a autora estabelece relação entre a imagem do corpo e as zonas erógenas em referência às quais se forma “mais do que uma interação sensório-motora ou

de uma elaboração psíquica a partir do fisiológico, trata-se de uma memória inconsciente da vivência relacional, de uma encarnação inconsciente do Eu em crescimento” (ibid., p.84). Nesse sentido, a imagem do corpo surge como mediadora das três instâncias psíquicas (*Id, Ego e Superego*) (Nasio, 1995).

Devemos aqui lembrar que a imagem inconsciente do corpo, que é a encarnação simbólica do sujeito desejante, é diferente do esquema corporal pois, enquanto este diz respeito ao indivíduo enquanto ser físico e tem semelhanças com os demais seres humanos, a imagem inconsciente do corpo é específica de cada um, é a substância e a individualidade do sujeito e da sua própria vida. Enquanto o esquema corporal tem uma lógica genética e material comuns a todos os seres humanos, a imagem do corpo, distintamente, é própria de cada indivíduo, é libidinal, ou seja, investida de desejos e na relação com o outro. Por isso, Dolto define-a como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante, ela é a “síntese viva de nossas experiências emocionais: inter-humanas, repetitivamente vividas através das sensações erógenas eletivas, arcaicas ou atuais” (Dolto, 2002a, p.14).

A imagem inconsciente do corpo constitui-se pela articulação dinâmica de três componentes cujas conformações e articulações definem a imagem do corpo: uma imagem base, uma imagem funcional e uma imagem erógena (Dolto, 2002a; Nasio, 1995).

A imagem base está relacionada ao que Dolto denomina narcisismo primordial, este pré-existe ao nascimento e à concepção, é o desejo de viver. Sendo os genitores sujeitos desejantes, a ideia da concepção da criança, mesmo inconsciente, funda-se numa ética de desejo que, uma vez concebida, passa a ser depositada na criança como herança simbólica desse desejo. A partir da concepção, articula-se uma nova ética que é o gozo de aumentar a massa carnal a partir da placenta, de tomar da mãe aquilo que precisa para construir o seu ser. Esse narcisismo primordial “constitui, de certa forma, uma intenção vivenciada de estar-no-mundo (...) é o que dá o sentido da identidade social simbólica” (Dolto, 2002a, p.39).

Em Freud distinguem-se duas concepções noções de narcisismo: o primário, que está relacionado com o amor dos pais pelo filho e que representa “uma reprodução do narcisismo dos pais, que atribuem ao filho todas as perfeições e projetam no filho todos os sonhos a que eles mesmos tiveram de

renunciar” (Nasio, 1997, p.48-49); e o secundário, que corresponde ao narcisismo do Eu (*Id*) e representa um retorno ao Eu do investimento libidinal dos objetos de desejo. De certa forma, as formulações de Dolto apoiam-se nos fundamentos de Freud mas, ao mesmo tempo, distinguem-se dele devido ao desejo que a autora refere ser simbólico (ibid.).

A criança incorpora, nesse caso, a ética de desejo simbólica dos pais durante a gravidez social da mãe a partir da linguagem cuja expressão é o gozo de aumentar a sua própria massa, o seu corpo. A imagem de base é o que permite à criança sentir-se um ser uno, ou seja, numa continuidade narcísica espaço-temporal que permanece e que o vai preenchendo desde o nascimento. É daí que nasce a noção e sentido de existência de um ser humano (Dolto, 2002a).

Aqui se inscreve a importância do nome da criança, nomear constitui uma espécie de confirmação da perenidade existencial. Podemos afirmar que o ato de nomear a criança, é o primeiro ato sociocultural de separação do recém-nascido, correspondente simbólico da separação do cordão umbilical. O bebé é outro. A mãe, ao chamar a criança pelo nome, marca no mundo a sua individualidade, é a ligação do corpo ao outro, o que contribui para a estruturação das imagens do corpo (ibid.).

A conceção de Dolto acerca da conformação das imagens de base tem uma certa relação com os estágios da pré-genitais de Erikson, com o acréscimo que a autora dá primazia ao componente respiratório-olfativo que em relação ao componente oral. Para Dolto, após o nascimento, a placenta, que antes era a fonte de trocas gasosas, é substituída pelos pulmões, pela árvore brônquica por onde o ar, “significante cósmico”, entra no corpo. A imagem respiratória, segundo Ledoux, “é a mais arcaica das imagens do corpo, porque o ar que respiramos é a nossa placenta comum a todos” (Ledoux, 1991, p.88).

Uma criança alterna momentos de repouso (pulsão da morte) com momentos de desejo (pulsão da vida), como a respiração, e, segundo Dolto, não existe forma de oposição possível ao conflito existente entre essas pulsões sem ser ao nível do narcisismo primordial e da imagem de base. Qualquer ameaça à integridade da imagem base ou falta de comunicação “é sentida como mortal” (Nasio, 1995, p.222), o que corresponde ao

prevalhecimento da pulsão da morte. As agressões e ameaças à imagem de base geram representações fantasmagóricas caracterizadas “como um estado fóbico, meio específico de defesa contra um perigo sentido (...) a sua imagem base” (Dolto, 2002a, p.39).

O segundo componente que forma a imagem do corpo é a imagem funcional. Distinta da imagem base, que tem uma dimensão estática, a imagem funcional é extensível e dinâmica, e, embora seja mediada por necessidades ou demandas localizadas em algum lugar erógeno onde uma falta se faz sentir, ela não se pode localizar. É graças à imagem funcional que as pulsões da vida podem, após serem subjetivadas no desejo, tender a manifestar-se para alcançar prazer (ibid.).

Podemos afirmar que, associada à imagem de base, estática e existente per se, forma-se a imagem funcional, inicialmente ligada a determinadas zonas e determinados objetos, mas secundariamente transferida por deslocamento para outras zonas ou para o próprio corpo como um todo. Esse processo de transferência pode ser moldado pela linguagem de maneira que a criança consiga transferir o prazer das zonas erógenas de forma a expressar-se, por exemplo através da vocalização. Deve compreender-se que a elaboração da imagem funcional realiza um enriquecimento de possibilidades relacionais com o outro (ibid.).

À guisa de exemplo:

“A mão (...) que é, a princípio zona erógena de preensão oral, mais tarde de expulsão anal, deve integrar-se em uma imagem funcional braquial, dando à criança a liberdade esqueleto-muscular que lhe permite chegar a seus objetivos” (ibid., p.43).

O terceiro componente da imagem do corpo é o que abre o corpo ao prazer compartilhado e articula o sujeito a outro. Associa-se a uma determinada imagem funcional posto que tem uma estreita relação com as zonas erógenas, mas que não se restringe ao sujeito, é essencialmente relacional, é o onde se realiza o prazer na relação com o outro. A sua representação “é referida a círculos, formas ovais, côncavas, bolas, palpos, traços e buracos, imaginados como dotados de intenções emissoras ativas ou recetoras passivas, com fina agradáveis ou desagradáveis” (ibid., p.44).

Essa característica relacional da imagem do corpo transmite-nos a ideia de que a imagem do corpo não se realiza nele mesmo, nem se esgota na sua articulação interna, o todo, articulado e coerente, somente se realiza em plenitude em relação com outro. Podemos, então, afirmar que este processo tem início com a linguagem, representado pela mãe-alimentadora. Posteriormente articula-se internamente e projeta-se de volta a outro desejo formando, neste sentido, um ciclo entre o sujeito e o outro do desejo, que se articula igualmente pela linguagem (ibid.).

Assim se forma o que Dolto denomina de imagem dinâmica, entendida como o todo-síntese, pois a própria imagem do corpo, “é síntese viva, em constante devir destas três imagens (...) ligadas entre si através de pulsões de vida” (ibid., p.44).

A imagem do corpo guarda em si a relação primeva e simbólica com a mãe desde a concepção. Esta posteriormente evolui após o nascimento na mesma lógica desejante na qual foi estruturada, assim, a sua evolução faz-se pela busca do prazer, motivado pelo desejo, através da apreensão do seu objeto. Mas o desejo encontra, na sua busca, obstáculos à sua realização, “seja porque o sujeito não tem desejos suficientes, seja porque o objeto está ausente, ou ainda porque o objeto é proibido” (ibid., p.49).

É a palavra que, em virtude da sua função simbólica, acarreta mutações ao nível do desejo: “da satisfação erótica parcial à relação de amor que é comunicação de sujeito para sujeito ou, antes, do pré-sujeito, ao sujeito que é a mãe, objeto total para o bebê, a quem ela serve de referência em relação ao mundo e a ele mesmo” (ibid., p.50). Mas, por outro lado, como o desejo transborda sempre a necessidade, “os elos de percepção subtis do cavum, da audição, da visão, mais tarde do ânus, da vagina, do pênis, tornando-se zonas erógenas, por um lado em consequência do seu contacto com um objeto parcial de apaziguamento em relação à mãe (...), por outro, da ausência mediada pela linguagem (...) na falta do objeto parcial” (ibid., p.49).

Daí a importância primordial e eminente, da mãe, objeto total e sujeito que se expressa por uma linguagem gestual, mímica, auditiva e verbal, em intercomunicar com o seu filho pois é a mãe que, através da palavra, mediatiza

a ausência de um objeto ou a não satisfação de uma demanda de prazer parcial (ibid.).

É também pela palavra da mãe que a criança aprenderá a distinguir as coisas das pessoas, o bom do mau, a autocontrolar-se, transferindo para si a ação maternal. Uma relação entre a criança e a mãe, segundo Dolto, “é vital pois cria a memória de um ‘ele mesmo o outro’, primeiro fator de segurança narcísica. (...) Essa presença humana vital é mediadora das percepções e instauradora de sentido e de humanização” (Dolto apud. Nasio, 1995, p.211). A assistência da mãe ao filho, por meio de percepções subtis e palavras, é “prova de uma relação humana durável para além das feridas da imagem funcional ou da ameaça à imagem base” (Dolto, 2002a, p.51), e esta relação não pode ser, no início da vida da criança, interrompida sem perigo (ibid.).

Em síntese, durante a vida intrauterina, a mãe sustenta o narcisismo primordial da criança a partir do seu próprio narcisismo e proporciona-lhe as condições necessárias para a sua formação como sujeito de desejo, depois sustenta o seu desejo de vir-a-ser no mundo, através do desenvolvimento da linguagem que, associado aos fantasmas da simbiose primeira garantem a separação do Eu, da mãe e do mundo. E, num terceiro momento, sustenta a conformação com a sua imagem do corpo. A imagem do corpo é, portanto, elaborada “como uma rede de segurança linguageira com a mãe” (ibid., p.122).

Segundo Ledoux, Dolto insiste na necessidade de um *continuum* do clima afetivo do triângulo *homem-mulher-criança* pois é fonte de autoconfiança, “é numa estabilidade de relações que a criança se constrói e é pela fala que ela é introduzida no mundo humanizado” (Ledoux, 1991, p.59). De acordo com a autora, até aos seis meses de vida da criança, a presença da mãe é fundamental pois ela é quem a mediatiza. Para que um bebé se estruture sadia, “pareia indispensável para Dolto a presença de uma mesma (...) pessoa-nutriz pelo fato de que durante a oralidade invasiva, o lactante precisa ter certeza de que não comeu ou excretou essa pessoa maternal” (ibid., p.59).

Essa relação antropofágica é quebrada pela figura do pai, o outro desejo da mãe, cuja função separadora e dinâmica quebra o vínculo narcísico da díade ao interpor-se entre eles (Nasio, 1995). Para Dolto a castração que

ocorre desta ação permanece um ato de privação de desejo imposta pelo outro, como asseverava Freud, mas não se define somente em relação ao Édipo. A autora refere-se a essas castrações que decorrem no percurso da criança como castrações simbolígenas e define-as como “um processo que se realiza em um ser humano, quando outro ser humano lhe significa que a realização do seu desejo, sob a forma que gostaria de lhe conceder, é proibida pela Lei” (Dolto, 2002a, p.62).

A primeira castração é representada pelo desmame, pela “separação da criança de uma parte dela mesma: o leite” (Nasio, 1995, p.218), mas, embora seja corporificada por essa ação, deve ser entendida como castração de toda a zona erógena oral, o que compreende aos lábios, mucosa oral, faringe, laringe, esófago, traqueia, e zona respiratória-olfativa. Esta castração, quando realizada sensatamente, resulta progressivamente no desejo e na possibilidade de falar e, portanto, na descoberta de novos meios de comunicação de forma que o gozo oral, antes centrado no binómio mamilo-boca, possa ser transferido para outros objetos e, através de uma condução pela fala e pelos gestos, introduzam à criança a linguagem. Assim, “o efeito simbolígeno da castração oral é, portanto, a introdução da criança enquanto separada da presença absolutamente necessária de sua mãe, na relação com o outro” (Dolto, 2001a, p.82).

Quebrada essa relação baseada no *corpo-a-corpo*, instala-se uma relação simbólica mediada pela palavra que, segundo Dolto, preexiste ao nascimento mas que somente após o desmame a assimilação da língua materna passa a ser feita (Nasio, 1995, p.28). Esse momento é crucial porque o circuito de prazer representado pela relação *mucosa-mucosa, corpo-a-corpo*, precisa ser substituída por um circuito maior que é o circuito da fala comunicante. Pode dizer-se assim que este é estabelecido a partir de sensações subtis com maiores possibilidades, mas que não são imediatas. Assim, “o prazer dado é sentido como uma invenção, uma descoberta, uma criação a dois para a conjunção -através do corpo- dos psiquismos da mãe e de seu lactante” (Dolto, 2002a, p.67).

Ao haver uma redefinição da fonte de prazer, o desmame precisa ser conduzido de forma a ser percebido e sentido pela criança como uma modificação do valor simbólico. A nova via, que é a comunicação, deve

significar para o psiquismo da criança algo novo proveniente da mãe e não de um desaparecimento do objeto-mãe. Em contrapartida, se o objeto desaparece, a castração não é mais nem valorizadora do desejo, nem portadora de vida, nem abertura para a comunicação interpessoal, é, após um curto espaço de tempo, um esgotamento do desejo e uma quebra na dinâmica do desejo, é a “mutilação da imagem do corpo que se desenvolveu na relação do lactante com a sua mãe” (ibid., p.67).

A castração pressupõe a assunção da criança como sujeito, mesmo que este tenha dadas limitações definidas pelo meio, assim, quando os pais castram a criança mas não efetuam a sua própria castração em termos de cuidados, prejudicam a humanização ao considerá-la um objeto a ser ensinado, o que também precisa ser mediatizado (ibid.).

A castração genital constitui-se no último dos processos de castração simbólica. Esta fase refere-se à descoberta da diferença sexual. Esse encontro, por vezes conflituoso, define uma marca, uma ferida, “essa ferida irremediável da experiência do espelho pode ser denominada de buraco simbólico, do qual decorre, para todos nós, a inadaptação da imagem do corpo e do esquema corporal” (ibid., p.124). A castração edipiana pode fracassar como ação simbólica em consequência, por exemplo, “da falta de informações, das broncas, adiamentos que acompanham respostas ou reações dos adultos a respeito do que a criança levanta a respeito do que ela observou ouviu dizer, sentiu” (ibid., p.151).

A experiência do espelho marca a criança pelo primeiro espanto que teve e assegura, pelo testemunho escópico, a sua singularidade e integridade, independentemente das variações e vicissitudes do meio. O sujeito descobre assim “que ele só é autêntico em sua imagem do corpo inconsciente que, associada ou não ao esquema corporal, (...) lhe permite discriminar a diferença entre um encontro na presença ou na ausência, entre um fantasma e um facto. (...) Ela vê, mas todo o seu desejo de se comunicar com o outro é frustrado ali. O espelho permite à criança se observar como se fosse um outro que ele nunca encontra” (ibid., p.124).

Quando adequadamente conduzida, a castração genital favorece a adaptação às situações sociais, representadas pela conquista da linguagem, pelo conhecimento das regras dos outros e, enfim, “a preparação da menina

ou do menino para a vida genital futura, esperada como uma promessa e preparada pelo prazer de adquirir conhecimentos e poderes, técnicas, curiosidade e prazeres” (ibid., p.60).

6. Autorretrato como Autorrepresentação

Os autorretratos remetem para a ideia de diários onde os artistas representavam a sua personalidade íntima e se autoavaliavam. Mas olhar para os autorretratos ao longo da história desta maneira é de certa forma limitador pois ignora o facto de terem servido como assinaturas, experiências técnicas e aperfeiçoamentos expressivos e ainda como manifestos ou elementos autobiográficos.

O termo identidade pode estar relacionado à personalidade, à profissão empenhada, ao estrato social a que pertence, à idade, género ou relacionamento que existe com o artista. Estas características, claro que não são fixas mas são fontes expressivas, conforme a circunstância e o enquadramento do retrato, que o artista invoca, sugere ou representa de forma a atingir um todo (Woodhall, 1997).

Segundo sugere West, todos os retratos mostram distorção, ideias ou parcial visão do indivíduo representando apesar de historicamente serem conectados à ideia de mimeses. O ideal de representação que nasceu no Renascimento serviu para a associação da representação de retratos ser vista no passado como ato mecânico invés de ser considerado trabalho artístico. Michelangelo formou um interessante protesto dizendo que não pintaria mais retratos porque não tinha modelos suficientemente belos (West, 2004).

Essa tendência em rebaixar a prática de retrato prevaleceu até ao Modernismo, quando as vanguardas subvaloram a experimentação abstrata sobre e mimeses. Alguns artistas, como Picasso, continuaram a praticar a arte do retrato (ibid.).

Durante o século XVII, a ideia de retrato era direccionada apenas à representação das pessoas mais importantes, distinguidas pelas suas virtudes ou atos heroicos, portanto o retrato era considerado como parte da

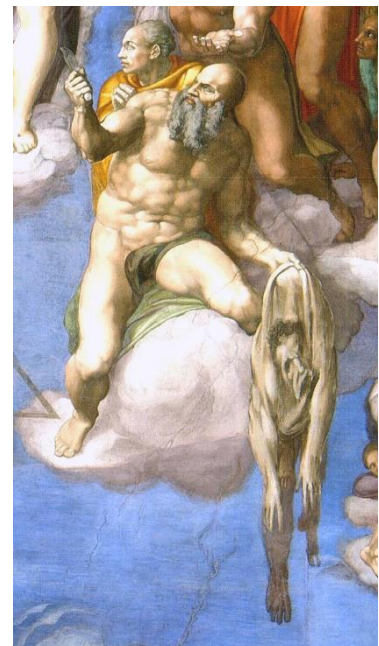


Figura 13: "The Last Judgement", Michelangelo, 1534- 41 (detalhe)

história que proporcionava modelos nobres aos espectadores (Schneider, 2002).

O desdém pelos retratos acompanhou todo o século XX e, após a segunda Guerra Mundial, foi transformado em fascínio adquirindo formas experimentais por artistas como Robert Mapplethorpe, Jo Spence e Cindy Sherman (West, 2004).

Retratos são uma forma particular de arte pois podem aparecer em diversas formas e funções, desde pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, fotografias, moedas, medalhas, em revistas e jornais, mosaicos, tapeçarias ou cerâmicas, etc.. Retratos, podem mostrar indivíduos e grupos, de forma particular ou geral, minimal, bustos, silhuetas ou de corpo inteiro (Woodall, 1997).

Existem duas analogias feitas relativamente ao retrato. A primeira é que foi inventado no Renascimento e a segunda afirma que é predominantemente Ocidental (West, 2004).

É correto afirmar que apenas depois do século XV a prática do retrato fora generalizada, mas existe evidências da sua existência desde o Neolítico. Existe menção da prática do retrato em escritos antigos como de Plínio o Velho, Aristóteles, Platão, Cícero, Horácio, Quintiliano e Xenofonte (ibid.).

Alguns dos mais definitivos retratos produzidos na história são os Faium pertencentes ao século II A.C.. Mesmo não tendo existido muitos rastros de retratos na Idade Medieval, existem representações de imperadores e esculturas fúnebres dessa época (ibid.).

Segundo Plínio, o velho, a Pintura teria nascido com o contorno de uma sombra humana projetada:

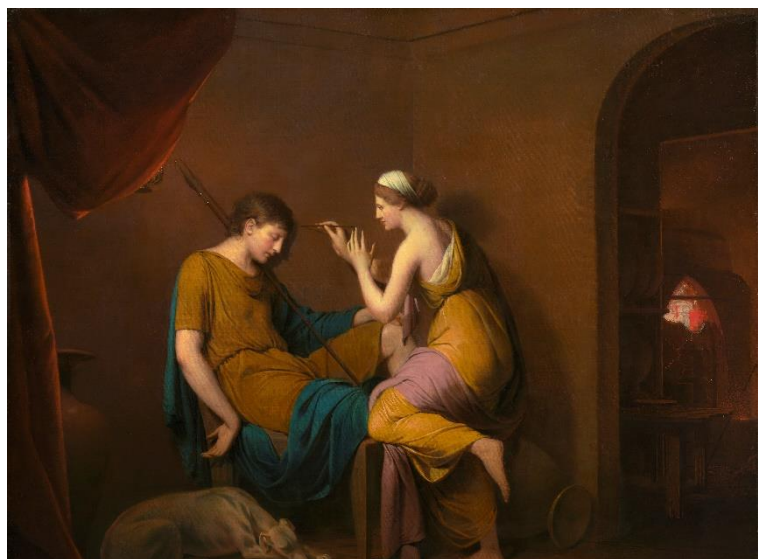


Figura 14: "The Corinthian Maid", Joseph Wright, 1782- 84

“Ela, apaixonada por um jovem que partia para o estrangeiro, traçou numa parede o contorno da sombra de sua face à luz de uma lamparina” (Plínio, 2004, p.86). Para Pommier (1998), o retrato surge como signo de uma ausência, nostalgia e morte.

A partir do século XV existe uma significativa reviravolta no ponto de vista da história da produção de retratos. Artistas como Van Eyck e Pisarello começaram a produzir *free-standing portraits* (West, 2004, p.16) e a partir desse momento e por todo o século XVII a prática de retratos tomou grandes diversidades como podemos ver em Holbein, Bronzino, Velázquez e Ticiano que abrangem novas temáticas. O interesse pela arte de retratar cresceu ao mesmo tempo que esta evoluiu, tendo algumas manifestações na teoria da Arte como o tratado de Francisco de Holanda, Giovanni Paolo Lamazzo e Nicholas Hilliard (ibid.).

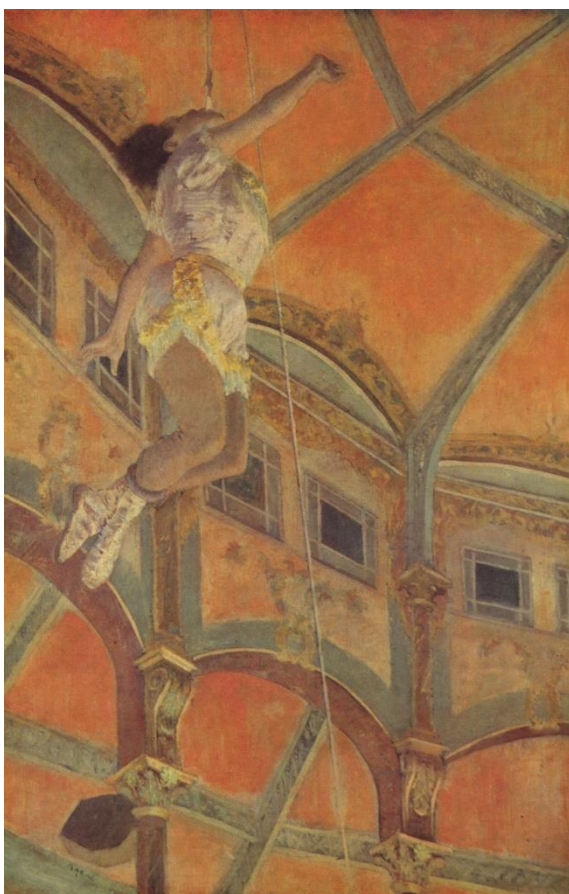


Figura 15: "Miss La La at the Cirque Fernando", Edgar Degas, 1879

Entre os séculos XVI e dezoito o retrato tornou-se popular por toda a Europa e América. Após os artistas terem ganho reputação nessa altura e até ao século XIX, a prática do retrato ganhou bastante reconhecimento público. De entre muitos artistas do século XIX que praticaram esta arte, vale destacar Thomas Eakins, John Singer Sargent e Degas. A partir deste século os artistas começaram a experimentar mais frequentemente formas de invocar a personalidade da pessoa representada, abrangendo fatores psicológicos, o seu círculo de relacionamentos ou como forma de manifesto do seu estilo artístico (ibid.).

Quanto à concepção de que a arte do retrato surge no ocidente também podemos considerar falaciosa. Na China podemos encontrar a tradição do

retrato remetente à dinastia de Han, ou na Índia durante a dinastia Mughal (ibid.).

Podemos explicar esta acreção devido a, durante o Renascimento, na Europa ocidental ter surgido um período de ampliada autoconsciência onde a identidade individual começou a ser verbalizada. Durante os séculos XVII e XVIII, estas considerações podem ser vistas em diversas biografias e autobiografias publicada que demonstram a articulação de ideias sobre a personalidade e identidade, nos séculos XIX e XX, com o surgimento da Psicologia, podemos encontrar uma elevada expressão sobre esses temas (Schneider, 2002).

Nos países não Europeus estas considerações sobre psicologia e individualidade ainda não tinham surgido e eram mesmo consideradas tabo. Por exemplo, em África a identidade das culturas tribais era representada por máscaras, e nas tradições Judaicas e Islâmicas era proibido a representação de retratos (West, 2004).

A ideia da especificidade da identidade do individual trata-se de um forte fenómeno ocidental. Deleuze e Guattari identificam tal fenómeno como derivado de uma obsessão do ocidente pelo rosto significativo, mas também que se trata da ilusão da subjetividade individual do ocidente. A ideia de individualismo é portanto uma conceção social e histórica construída particularmente no ocidente (Deleuze e Guattari, 2008).

O termo retrato surge associado falsamente á mimeses mas, como já referido, esse processo passa pela consciência do próprio artista. Alguns pintores levaram a cópia muito literalmente como é o exemplo de Verrocchio e Gilbert Stuar. Depois da invenção da fotografia, no século XIX, alguns artistas como Degas tomaram partido dela como ajuda para a reprodução exata de instantes (West, 2004).

Diferentes consciências acerca da reprodução idêntica foram surgindo ao longo dos tempos. Temos o exemplo dado por Schneider de dois retratos pintados, por Eyck e Wyden, de um indivíduo, que resultaram em duas conceções distintas. Aqui se demonstra que diferentes decisões no fazer artístico e as suas inspirações são relativamente importantes para clarear o tema (Schneider, 2002).

Geralmente, as qualidades atribuídas ao indivíduo representado são demonstradas através de expressões, gestos, objetos ou cenários dependendo do seu estado social, religião ou origem. Já durante a antiguidade clássica se via essa transformação, como por exemplo uma estátua de Sócrates que invoca na sua fisionomia e vestes as virtudes que transcendem o indivíduo, transformando-o num símbolo das qualidades humanas mais elevadas (West, 2004).

O fotógrafo August Sander, no seu álbum intitulado *People of the Twentieth Century*, exemplifica a tensão existente nos limites do retrato atribuindo categorias às pessoas fotografadas, deixando assim de ser consideradas como indivíduos mas sim como representações de classes (ibid.).

O termo identidade evoluiu desde as iniciais concepções do século XIX, chegando ao século XX este termo já remete para carácter, género, raça, orientação sexual, etc. A ideia de transmitir num



Figura 16: "Children Born Blind", August Sander, 1930- 31

retrato algo relativo à psicologia do indivíduo só terá surgido no século XIX com o Romantismo (Woodhall, 1997). Os retratos apresentavam a partir de elementos exteriores componentes fundamentais para a concepção da



Figura 17: "Four Seasons in One Head", Giuseppe Arcimboldo, 1590

identidade do indivíduo, um dos grandes desafios dos artistas que deixavam pistas subentendidas (Schneider, 2002).

Este problema teve vários tipos de resoluções. Entre eles refiro Giuseppe Arcimboldo que formava os seus retratos de naturezas mortas, forçando o observador ao entendimento desses símbolos para a composição da personalidade que desaparecia na indistinção do rosto. Antes do século XX, exemplos de distorção e extrema expressão facial são raros (West, 2004).

No fim do século XIX começam a existir diferentes convenções sobre o retrato e os artistas, como por exemplo Giovanni Boldini, Jacques-Émile Blanche e John Singer Sargent, começam a apresentar a revolução da experimentalidade. Na mesma medida os retratos deixam de focar o estrato social superior, depois da Segunda Guerra Mundial, e passam a definir-se pelos aspetos formais que os compõem. Um claro exemplo é Gustav Klimt "cujos retratos eram igualmente uma semelhança lisonjeira (...) e experiências selvagens com áreas planas decoradas por trajes" (ibid., p.194).

Estas vanguardas que nasciam traziam consigo a tensão entre a representação idêntica e as técnicas artísticas que eram adotadas, iluminando a completa rutura do modernismo com as tradições. De entre eles destacam-se os retratos de Picasso e Matisse que claramente demonstram a rutura com as formas e as cores que posteriormente influenciaram gravemente diversos movimentos vanguardistas (ibid.).



Figura 18: "Arrangement in Grey and Black: Portrait of the Painter's Mother", James Abbott Whistler, 1871

A representação não mimética e não objetiva terá sido um impulsionador do modernismo abstrato. Essa tendência, segundo West, terá surgido quando Whistler categorizou um retrato seu pelos tons de cor ao invés de dar o nome à pessoa representada.

Esse famoso retrato

intitula-se *Arrangement in Grey and Black: Portrait of the Painter's Mother*. Neste retrato, como em outros trabalhos seus, ele usa os títulos que sugerem musicalidade, prevalecendo assim a harmonia entre tons acima do assunto ou do indivíduo representado (ibid.).

Diversos artistas, como Giacometti, Modigliani e Matisse, também utilizaram os seus modelos como repetições da forma física ao invés de explorarem a identidade daquele que era representado (ibid.).

Alguns dos artistas apresentados anteriormente, ou em certos períodos da sua vida artística, ainda representavam nos seus retratos alguns aspectos que deixavam o indivíduo reconhecível. Ao mesmo tempo algumas vanguardas produziram retratos totalmente não convencionais onde não existe esse reconhecimento. Entre os diversos artistas podemos encontrar os exemplos de Frances Hodgson, que através da representação de objetos

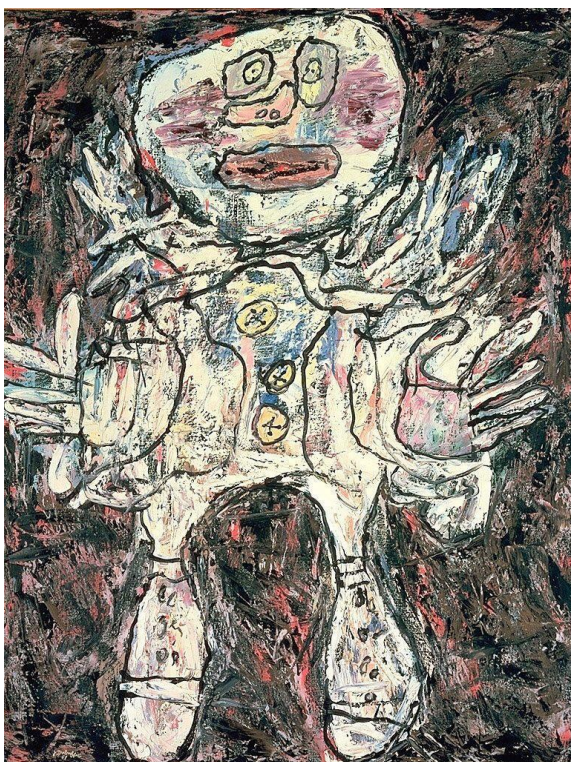


Figura 19: "Actor in a Ruff", Jean Dubuffet, 1961

evoca a sua própria personalidade e obsessões; Charles Demuth que com os seus *Poster Portraits* invoca pessoas a partir de elementos abstratos, números ou imagens urbanas; Gabriele Muter que reduz as pessoas que representa a uma série de esquemas de linhas e cores; Jean Dubuffet que realiza retratos caricaturados associados a uma crua e radical forma de simplificação (ibid.).

Mas nem sempre no modernismo se vêm estas alterações significativas na forma de representação (ibid.).

Existem durante o século XX alguns importantes artistas que utilizaram o método mimético, incluindo nos diversos retratos expressões, propósitos, gestos e signos referentes a estratos sociais e profissionais comuns no século XV. Este movimento demonstra-se anti modernista e situa-se entre guerras, onde prevaleceu a arte do retrato como tema dominante (ibid.).

Otto Dix adotou conscientemente o realismo, influenciado por Lucas Cranach e Hans Holbein, incorporando em alguns retratos pistas da personalidade do indivíduo, imperfeições físicas, feiura e modos exagerados de pose, não existentes no passado. Outros artistas que se opuseram ao modernismo são exemplo Giorgio Chirico e Max Beckmann (ibid.).

Schiele estendeu o seu estudo do corpo à obsessão, produzindo vários



Figura 20: "Match Vendor", Otto Dix, 1927

trabalhos em volta do seu corpo atenuado e emancipado que se une à sua cara carrancuda e arreganhada que grita. Stanley Spencer e Lucien Freud recorreram ao mesmo método de representação do corpo, adicionando a idade, a gordura e as peles flácidas, que são comuns nos seus retratos, de forma a dar ênfase às imperfeições físicas (ibid.).

Francis Bacon destorcia fisicamente os seus retratos de forma a referir os lados negativos e perturbados da condição humana. Invocando acidentes desastrosos “Bacon representou repetidamente os seus amigos íntimos (...) com narizes bulbosos, olhos cobertos, cabeças torcidas, e bocas monstruosas” (ibid., p.202). Nestes trabalhos ele estava não só a demonstrar a fragilidade corporal da vida, como também a violência do sofrimento e infelicidade humana (ibid.).



Figura 21: "Three Studies for the Portrait of Henrietta Moraes", Francis Bacon, 1963

Os autorretratos remetem para a ideia de diários onde os artistas representavam a sua personalidade íntima e se autoavaliavam. Mas olhar para os autorretratos ao longo da história desta maneira é de certa forma limitador pois ignora o facto de terem servido como assinaturas, experiências técnicas e aperfeiçoamentos expressivos e ainda como manifestos ou elementos autobiográficos (ibid.).

Existem poucos autorretratos provenientes de antes do século XVII devido a existir uma ditosa abstenção dos artistas se glorificarem. Em adição a este facto, antes do Renascimento, muitos artistas eram considerados apenas artesãos. Quando os artistas começaram a produzir autorretratos no século XV foi com a intenção de realizar uma assinatura. Jan Van Eyck incluiu-se num reflexo de um espelho convexo

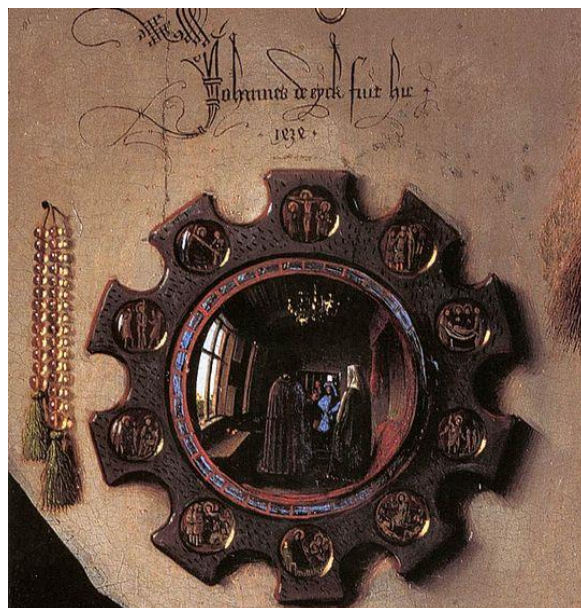


Figura 22: "The Arnolfini Portrait", Jan van Eyck, 1434

que mal pode ser decifrado. O escultor Ghiberti produziu dois autorretratos como parte da sua comissão para as portas do Batistério de Florença (ibid.). De acordo com Giorgio Vasari, houve artistas no Renascimento que se autorrepresentaram como espectadores em comissões religiosas (Woodall, 1997).

O autorretrato surge na Europa, pouco depois da libertação das poses tradicionais no fim do século XV com exemplos notáveis de Albrecht Durer e Raphael, devido ao facto de ter sido na Europa que os espelhos foram inventados e pelo nascimento da consciência da identidade e autoconsciência. Foi também nesta altura, entre o século XV e XVI, que se deram radicais mudanças no *status* dos artistas, passando de artesãos a serem considerados intelectuais. Nesta época, os autorretratos provavam a atitude do autor como artista, ao mesmo tempo que ofereciam a oportunidade de trabalhar a sua técnica. Artistas que tinham dificuldades financeiras e não podiam pagar a modelos, habitualmente recorriam a esse método e não tendo obrigações contratuais tinham uma enorme liberdade de exploração. Rembrandt, por exemplo, recorrera a este método para evoluir a sua técnica de claro-escuro (West, 2004).



Figura 23: "Self Portrait", Kathe Kollwitz, 1923

Van Gohn e Kathe Kollwitz utilizaram igualmente este método para experimentar diversas técnicas. Nos autorretratos de Schiele podemos ver esta experimentação em termos de posições, gestos, contextos e roupagens. Frida Kahlo usou os seus autorretratos como

forma de documentar a sua vida no México e a sua doença (ibid.).

Autorretratos experimentais que, como no caso de Frida Kahlo, representam um documento da vida do artista, vieram tomar especial importância desde o século XV. Entre eles temos os exemplos de Durer, Rembrandt, Sofonisba Anguissola, Van Gohn, Kollwitz e Schiele. Neles podemos verificar diversos temas e contextos como a idade, a exploração psicológica da identidade, expressões ou humores. Nos séculos XVI e XVII, os autorretratos serviam como um importante instrumento de publicidade do artista (ibid.).

A ideia de que o autorretrato funciona apenas como meio do artista explorar o seu interior está ligada ao fenómeno do modernismo do século XX, não obstante os autorretratos, da mesma forma, implicavam a noção que o artista tinha da sua identidade social (ibid.).

Parmigiano representou-se no ato de pintar, distorcido por um espelho convexo, com o intuito de demonstrar as suas habilidades técnicas ao Papa Clement VII para ganhar o seu patrono. No início do século XVI, os artistas batalhavam por retirar o rótulo de artesãos e obter um *status* mais elevado. Parmigianino, no seu quadro, enfatiza a sua



Figura 24: "Self-portrait in a Convex Mirror", Parmigianino, 1524

mão, e com os seus domínios técnicas que lhe permitiram ter a mestria de contrariar a distorção do espelho na zona do seu rosto, de forma que este fica enfatizado e toda a composição aponta para si mesmo (ibid.).



Figura 25: "Self-Portrait at 28" Albrecht Durer, 1500

Alguns dos quadros de Durer apresentam essa ideia de identidade social onde ele se vira para a autorrepresentação em diversos contextos. No mais controverso dos seus autorretratos, Durer apresenta-se numa posição frontal que parece aludir para Cristo. Esta alusão continua insolúta, mas é difícil negar que Durer se representou de uma forma divina e de rosto sagrado. Outros artistas que realizavam autorretratos também se retratavam como sendo associados a estratos sociais elevados (ibid.).

No fim do século XIX e no princípio do século XX, os artistas cultivaram a sua própria noção como espíritos livres, sexualmente promíscuos, cultivando determinada classe social ou comportamento associal, elevando-se desta forma fora das normas e morais burguesas da sociedade (Woodall, 1997).

A artista Laura Knight é um bom exemplo de manifesto contra os princípios da sociedade burguesa e da Academia Real de Londres que havia rejeitado mulheres artistas durante quase todo o século XIX (West, 2004).

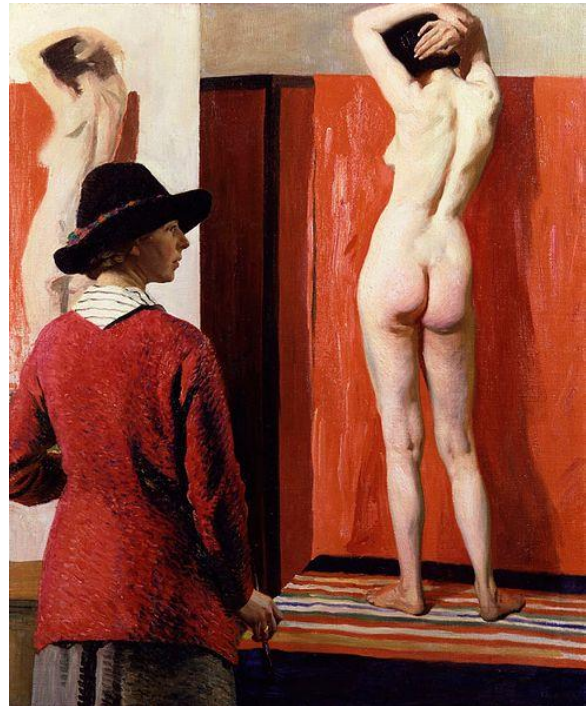


Figura 26: "Self Portait with Nude", Laura Knight, 1913

Outra manifestação que podemos encontrar nos autorretratos é a ideia de projeção. Quer isto dizer, desde cedo os artistas compreenderam que podiam perpetuar uma projeção deles mesmo noutra situação, pobres, tristes, loucos, saudáveis, exemplares ou geniais. Estas transformações frequentemente serviam para elevar o seu autorretrato a algo mais privado da sua vida íntima ou do seu estatuto social (ibid.).

A representação destas ideias é importante para compreender a essência dos autorretratos pois demonstra o quanto os artistas tinham consciência de si mesmos e das pessoas que os rodeavam devido a incorporarem papéis sociais ou se transformarem para representar o que estava mais assente no seu íntimo. O papel do artista neste caso é tornar-se parte das pessoas da sua época, e o seu autorretrato torna-se então particularmente uma imagem pública (Woodhall, 1997).

O primeiro artista a utilizar esta técnica sistematicamente foi Rembrandt no século XVII, deixando um legado de cinquenta autorretratos em diferentes meios. Estes trabalhos aparentam ser experimentações técnicas ou estudos sobre expressões, mas a verdade é que conseguimos distinguir nele diversas personalidades. No seu último autorretrato, Rembrandt representa-se como um velho que sorri



Figura 27: "Self-Portrait as Zeuxis", Rembrandt, 1662

com otimismo da sua vida ou nostalgia de um antigo otimismo enquanto aos poucos desaparece na senilidade (West, 2004).

Um diverso número de artistas no final do século XIX e início do século XX terá utilizado o meio de projeção imaginária de si mesmo em diferentes papéis. No modernismo, os artistas transformaram-se em diferentes papéis ou estereótipos. Entre eles temos os exemplos de Picasso e Georges Rouault, cuja persona era um palhaço que invoca a condição trágico-cômica da existência humana; Otto Dix que se glorifica como Marte deus da Guerra; e Max Beckmann que expressa a sua premissa sobre a artificialidade e tédio da vida moderna vestindo um fato formal e com expressões cénicas (ibid.).

Qualquer autorretrato deixa no espectador a questão sobre a sua ligação íntima com o artista e sobre a sua visão da vida. Não podemos de modo algum dispensar a ideia de que um ser humano é um misto de emoções, experiências, conhecimentos e atitudes, embora um autorretrato esteja limitado ao seu suporte como qualquer autobiografia, deixa pequenos traços da vida do artista (Woodhall, 1997).

David Hockney é um exemplo de artista cujo trabalho artístico de cariz autobiográfico aflorou no final do século XX. Os autorretratos de Hockney sinalizam momentos específicos da sua vida, que podem ser significativos e privados para ele, como os seus primeiros autorretratos como jovem artista e estudante. A fama que ele obteve enquanto jovem deveu-se precisamente a essa abertura da vida privada ao público (West, 2004).

O ato de autorretrato, além de ter caracteres narrativos semelhantes aos de Hockney, sugere uma autoexploração do artista sobre a sua própria mente. Qualquer autorretrato deixa no espectador a questão sobre a sua ligação íntima com o artista e sobre a sua visão da vida. Não podemos de modo algum dispensar a ideia de que um ser humano é um misto de emoções, experiências, conhecimentos e atitudes, portanto, embora um autorretrato esteja limitado ao seu suporte como qualquer autobiografia, ele deixa pequenos traços da vida do artista. David Hockney é um exemplo de artista cujo trabalho artístico de cariz autobiográfico aflorou no final do século XX (ibid.).

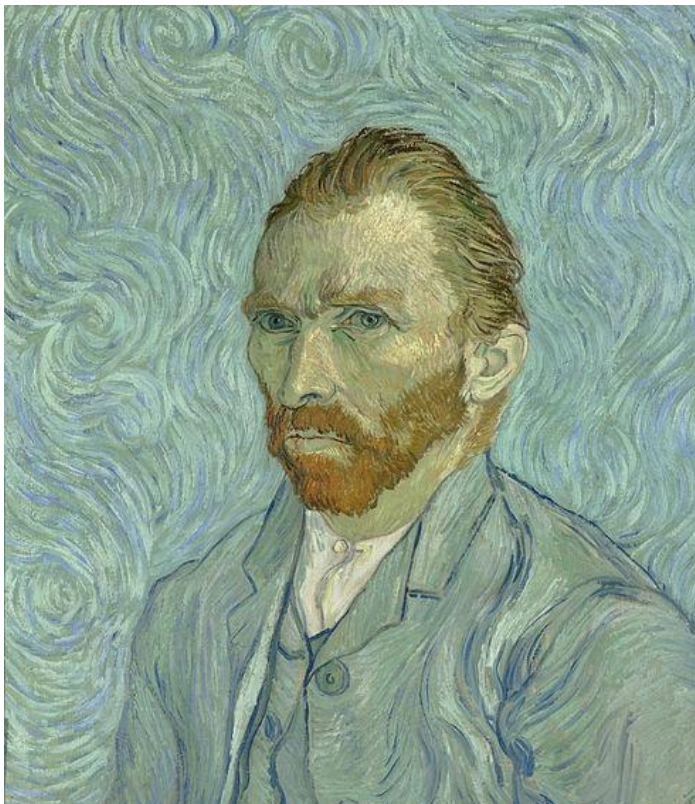


Figura 28: "Self-Portrait" Vincent Van Gogh, 1889

Van Gogh teve uma maníaca paixão pela arte que o guiou a uma produção bastante prolifera, deixou igualmente nos seus trabalhos a sua entrada na loucura bem representada. O nosso conhecimento sobre a sua queda deriva-se igualmente às cartas que enviara ao seu irmão Theo e que foram publicadas postumamente. Van Gogh deixou nos seus

autorretratos uma marcada documentação sobre a sua autoexploração psicológica. Estes seus autorretratos mostram os seus dotes e inovações

técnicas, bem como é uma cronologia que o artista fez sobre a análise dos seus estados mentais, muitos deles demonstrando melancolia e intensidade (ibid.).

Os conhecimentos sobre psicologia, que mais tarde surgiram, afetaram a forma como o artista se vê a si mesmo e como a sociedade contemporânea vê os seus trabalhos. Muitos artistas no início do século XX utilizaram ou tiveram em conta as teorias de Freud na realização das suas autorrepresentações (Woodall, 1997).

Tanto o Expressionismo como o Surrealismo fizeram-no, explorando o self e o inconsciente com as suas tensões e privilegiaram a vida interior acima das experiências formais. Na maioria dos seus autorretratos, Oskar Kokoschka e Egon Schiele, exploraram estes conceitos nascentes da psicanálise de Freud. Schiele produziu centenas de autorretratos com vista a entender a relação existente entre o seu interior e o seu exterior. As suas autorrepresentações, nu, distorcido, amputado ou emancipado, revelam-se perturbadores e alguns deles não são exibidos nem vendidos devido a serem considerados extremos (West, 2004).

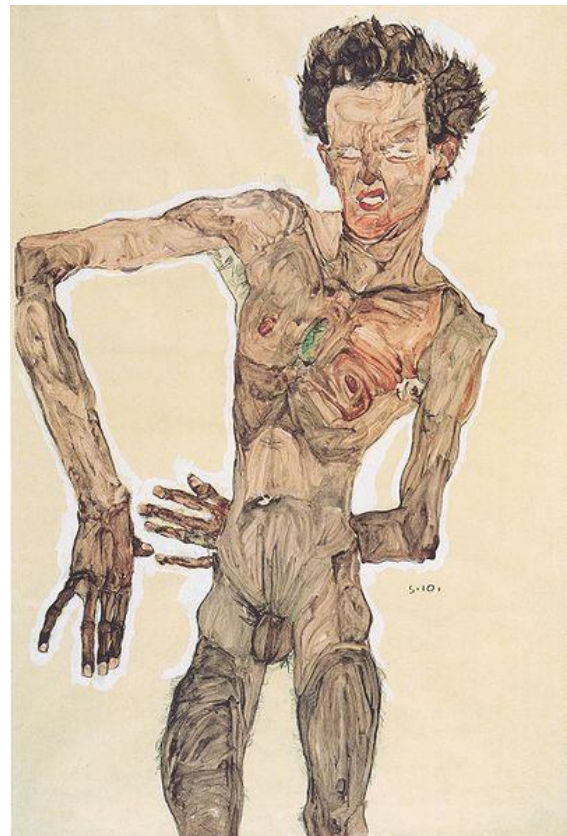


Figura 29 "Self portrait grimacing, Egon Schiele, 1910

Os surrealistas enfatizaram as ideias psicanalíticas nos seus trabalhos e atacaram a sociedade burguesa através do seu imaginário fantástico dos sonhos e dos desejos, produtos de repressões sexuais (ibid.).

Frida Kahlo, surrealista, produziu um sem número de originais autorretratos com esses alguns temas. Os autorretratos de Frida têm elementos autobiográficos e de exploração psicanalítica de si mesma, frequentemente adotando a sua postura e vestes tradicionais mexicanas, ou

referindo as dores da sua doença ou as operações a que fora sujeita às costas e também a tristeza de não poder ter um filho como tanto desejava. Os seus autorretratos profundamente pessoais transformam momentos ou acontecimentos específicos da sua vida em fantasias ou metáforas realizadas pela sua condição física e psicológica de constantes dores (ibid.).

Estes artistas referidos viram a realização do autorretrato como uma forma de explorarem o seu estado psicológico de forma imaginativa e terapêutica. A implícita ou explícita existência de um espelho na construção de um autorretrato invoca claramente a teoria do espelho de Lacan do desenvolvimento do *self* (Lacan, 1975).

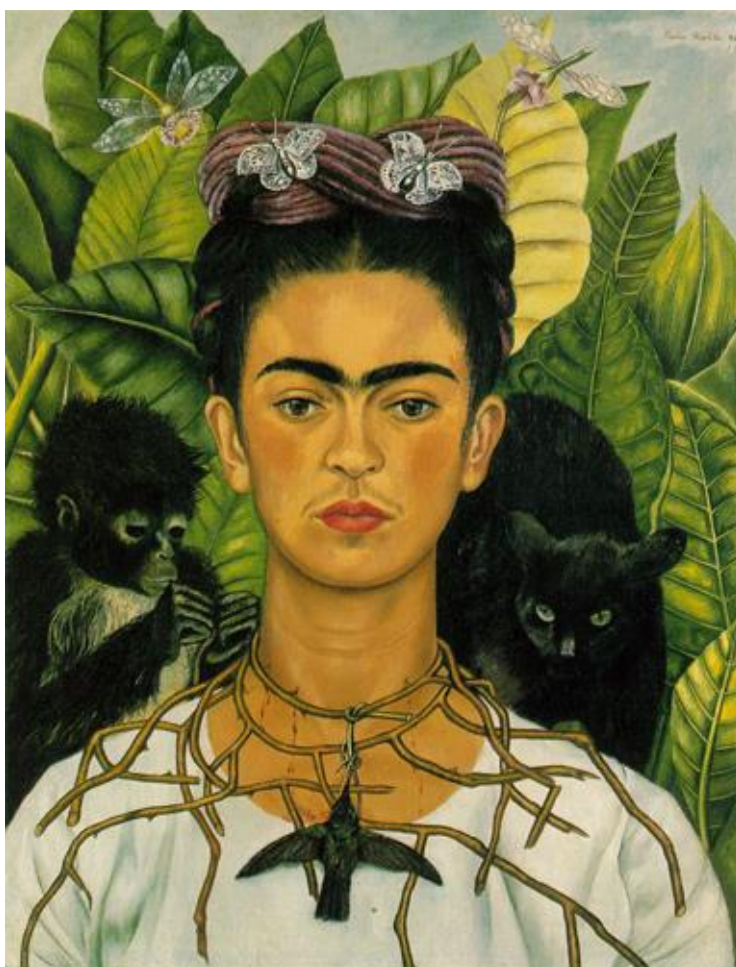


Figura 30: "Autorretrato con Collar de Espinas", Frida Kahlo, 1940

7. Identidades Pós-Modernas

Durante as últimas três décadas do século XX, na chamada época pós-moderna, novas ideias sobre a identidade pessoal e como esta é construída e entendida vieram a transbordar para a cultura e para a prática estética. A cultura visual pós-moderna veio explorar a relação entre indivíduos, os papéis sociais e culturais, estereótipos sexuais e géneros. Os artistas têm portanto de lidar com estes novos conceitos instáveis (Woodhall, 1997).

Em termos de retratos e autorretratos, os artistas vieram a explorar a etnicidade, a nacionalidade e os géneros entre outros signos ascendentes nesta nova era. Durante os anos de setenta vários artistas exploraram a identidade de diversas formas, alguns voltando à representação mimética. Os artistas consideram importante evocar o corpo e o rosto como poder representativo, utilizando-os de modo divergente do seu sentido tradicional guiando-se para o irónico e para o doloroso (West, 2004).

A máquina fotográfica foi, a partir dos anos setenta, considerada como o médium mais eficiente para muitos artistas. A exploração dos média depois da Segunda Guerra Mundial levou o retrato a diferentes formas de produção artística, inclusive a performance, onde os corpos dos artistas são o meio de realizar as suas ideias. Existe na produção artística pós-moderna algumas áreas temáticas importantes a referir: “social role-playing (...); auto-retrato como forma de explorar a sexualidade, género e etnia; e uma mudança de atenção da face para o corpo ” (West, 2004, p.205/206).

Réne Huyghe, no seu livro *Poder da Imagem*, debate a ideia de que a arte se apresenta dividida em três “rostos” que refletem “sucessivamente a realidade exterior, a criação plástica e a realidade interior” (Huygne, 1998, p.33). Segundo o autor, a linguagem da arte não pode escapar desses três fatores base associados que são:

“A experiencia visual da realidade, que se pode reduzir, é um facto, ao estado de recordação longínqua, de alusão; tem uma estrutura, que lhe cria a beleza harmónica; e está submetida a uma função essencial, que é estabelecer comunicação entre os homens, quer dizer, entre os espectadores e um artista” (ibid., p.24).

Ao percebermos que a autorrepresentação está dividida do seu significado, que por si só não designa a sua substância, vemos o autorretrato nutrir-se de diversas camadas e imergir em múltiplas possibilidades representativas (Woodall, 1997).

Se cruzarmos a ideia de rizoma defendida por Gilles Deleuze e Félix Guattari com a construção da autorrepresentação, prevemos que a figura representada já está idealmente prefigurada, pois “o múltiplo, há que fazê-lo, não ao juntar-lhe sempre uma dimensão superior, mas, pelo contrário, o mais simples, à força da sobriedade, ao nível das dimensões de que se dispõe” (Deleuze e Guattari, 2008, p. 14). Desta forma, a relação criada pela multiplicidade invoca o diferencial para construir uma ponte de unidade na representação realizada amotinando o que é representado. Segundo os autores, “a arte conserva (...) e conserva-se em si (*quid júris?*), ainda que de facto não dure mais do que o seu suporte e os seus materiais (*quid facti*), pedra, tela, cor química, etc. A rapariga mantém a pose que tinha há cinco mil anos, gesto que já não depende daquele que o faz” (ibid., p.144).

Referindo ainda a reflexão destes autores, a imagem do pensamento moderno traz-nos horror pois consideramos que “a verdade é somente o que o pensamento cria, tendo em conta os traços desse plano, tanto os negativos como os positivos tornados indiscerníveis: pensamento é criação e não vontade de verdade” (ibid., p.51).

A fuga na direção da representação não premeditada na preocupação contínua da verdade psicológica cruza-se com a ideia de Gilles Lipovetsky de que “a capacidade de ser expressivo perde-se, porque o individuo tenta identificar a sua aparência com o ser profundo porque liga o problema da expressão efetiva ao da autenticidade desta. E é aqui que reside a armadilha, porque quanto mais os indivíduos se libertam de códigos e costumes em busca de uma verdade pessoal, mais as suas relações se tornam «fratricidas» e associas” (Lipovetsky, 1989, p.61).

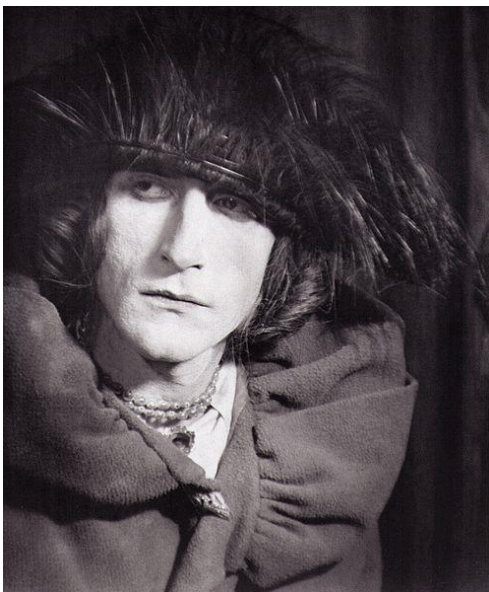


Figura 31: "Portrait of Rose Sélavy (Marcel Duchamp)", Man Ray, 1921

A arte do autorretrato e do retrato adquiriram diferentes contornos e maior consciência durante as últimas décadas do século XX. O role-playing tornou-se num método de explorar a flutuação da identidade. Marcel Duchamp utilizou a arte de maneira irónica e subversiva ou como uma brincadeira, pressupostos da iconoclastia do movimento DADA, na qual teve importante papel. Num trabalho realizado com o artista Man Ray veste-se de mulher, goza com os fundamentos da arte ao alterar o famoso quadro da *Mona Lisa* de Da Vinci, transforma imagens de

famosas pinturas em calendários, entre outras peripécias que provocam a fixação dos géneros (West, 2004).

Como estas experiências de Duchamp, artistas como a Cindy Sherman e Robert Mapplethorpe invocam este tema. As fotografias de Cindy Sherman desafiam a questão da identidade de diversas maneiras. Desde os anos setenta, Cindy Sherman fotografou-se como sendo uma personagem de um filme ou uma figura de uma pintura antiga. Muito poucas das suas imagens estão na realidade relacionadas com filmes ou pinturas, cada personagem que ela incorporara representa um estereótipo feminino. Sherman representa as mulheres como a cultura visual as mostra por exemplo sem inteligência, vulneráveis, sensuais ou mesmo exemplares. Em todos os casos ela fotografa-se no papel de um desses estereótipos (Woodall, 1997).

Cindy Sherman é menos preocupada com a ideia dos cosméticos e a aparência como fora Mapplethorpe. O trabalho de ambos trata a aparência e a superficialidade das expectativas do mundo. Ambos os artistas trabalharam sobre a máscara social e a maneira como a identidade individual pode submergir ou desaparecer pela superficialidade ou os estereótipos que lhe são impostos (West, 2004).

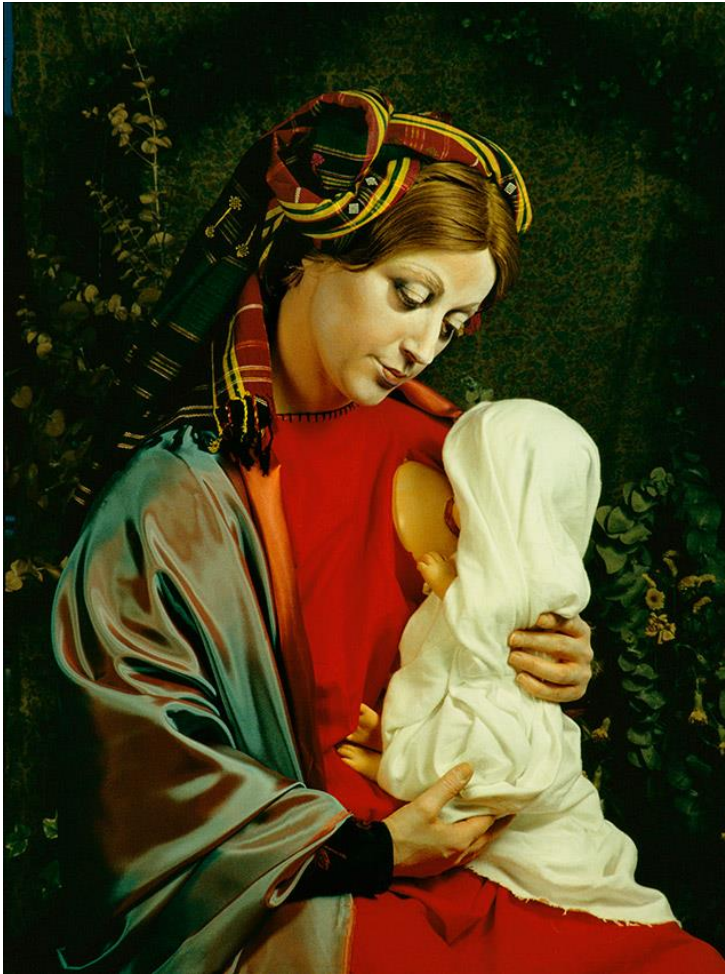


Figura 32: "Untitled #223", Cindy Sherman, 1990

Gilles Deleuze e Félix Guattari teorizaram também sobre a importância que o rosto tem na idade moderna, contrastando o uso da máscara nas sociedades primitivas com o papel das mesmas na modernidade capitalista e globalizada (Deleuze e Guattari, 2008).

Outra característica presente na idade pós-moderna é a extensão com que os ídolos dos filmes, da música e outras figuras públicas chegam à arte

do retrato. Este facto demonstra o quanto alguns assuntos são universalmente conhecidos. Como nos retratos role-playing, outros tipos de retrato surgiram neste período tratando a identidade como tema principal (West, 2004).

Alguns artistas usaram este género de representação como uma exploração narcísica, outros exploraram a etnicidade, o género ou as orientações sexuais. Antes do final do século XX, estes aspetos eram considerados garantidos e assumidos como parte íntegra da sociedade. Com as grandes mudanças que surgiram acerca da identidade, no final desse século, artistas que exploravam o retrato tornaram-se mais conscientes de si e dos novos paradigmas sociais. O fotógrafo Yasumasa Morimura nos seus trabalhos explora todos esses temas emergentes no mesmo método autorrepresentativo de Cindy Sherman (ibid.).

A multiplicidade de media utilizados no pós-modernismo significa que os artistas não estão mais restritos aos antigos métodos e suportes, mas podem então utilizar diversos materiais para os seus trabalhos. Os seus conceitos podem não estar relacionados com o encontrar de uma representação fiel de si mesmos, mas sim revelar algo mais fundamental nas suas vidas (ibid.).



Figura 33: "Everyone I Have Ever Slept With 1963- 1995", Tracey Emin, 1995

Tracey Emin pertence aos artistas cujo trabalho não pode ser considerado um autorretrato no sentido tradicional, mas a sua obra gira em torno da exploração de si mesma de forma narcísica. Usando uma variedade de media, ela explora os aspetos mais íntimos da sua vida. O seu trabalho mais famoso, *Everyone I have slept with 1963-1995*, é composto por uma tenda na qual o seu interior é revestido de listas, descrições e mementos de pessoas com quem partilhou a sua cama, desde familiares a amigos e parceiros. O trabalho de Emin confronta os tradicionais limites para o significado de autorretrato (ibid.).

Os artistas pós-modernos não têm a necessidade de se representar a si mesmos e aos outros, mas eles variam de media e método para se referir a si mesmos como o exemplo de Tracey Emin (ibid.).

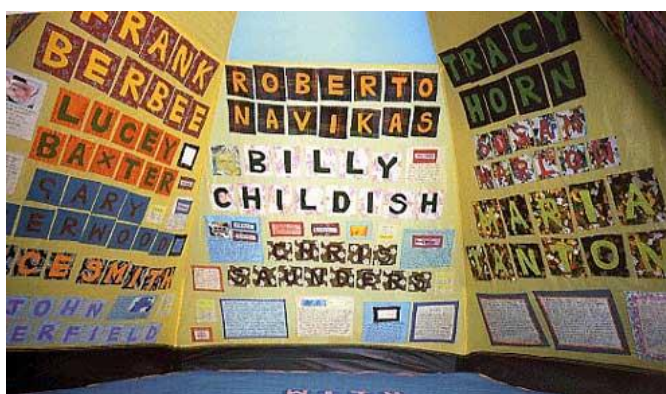


Figura 34: "Everyone I Have Ever Slept With 1963- 1995", Tracey Emin, 1995

Como já referido, os autorretratos pós-modernos valorizam o tema do corpo e da sua imagem, com o objetivo focado em partes ou na complexa relação existente entre o corpo e a alma (Woodhall, 1997).

No final do século XX e inícios do século XXI, a imagem do corpo tornou-se um foco na cultura ocidental. Entre o belo e a extrema obesidade do crescimento de desordens alimentares, ressalta a imagem da pobreza e da fome do Terceiro Mundo e o contra tom com a lassitude cultural moderna que fica obcecada com a indústria cosmética (ibid.).

Os artistas exploram também esta obstinada vida flutuante e insensível do mundo pós-moderno. Jenny Saville produz pinturas enormes que representam o seu corpo obeso onde podemos observar reminiscências de Schiele e Lucian Freud. A larga escala dos seus trabalhos tem como objetivo levar o público ao confronto com esse corpo que consideram indesejável, levando-os a julgar sobre as imperfeições do corpo (West, 2004).



Figura 35: "Branded", Jenny Saville, 1992

A performer Orlan, que levou o autorretrato ao extremo, submeteu-se a diversas cirurgias com vista a alterar o seu corpo da forma que desejou. Orlan utilizou o seu próprio corpo como médium e filmou a cirurgia como ato performativo ao vivo. O seu trabalho expões a pressão com que as mulheres vivem sobre o aspeto do seu corpo e a maneira como estas se submetem à dor, à ansiedade e à humilhação de cirurgias plásticas com vista a alcançar um ideal de beleza e forma perfeitos. Orlan também quis demonstrar o quão fácil é uma mulher, com os avanços tecnológicos presentes, controlar e alterar a sua aparência (Woodall, 1997).



Figura 36: "Onmipresence", Orlan, 1993

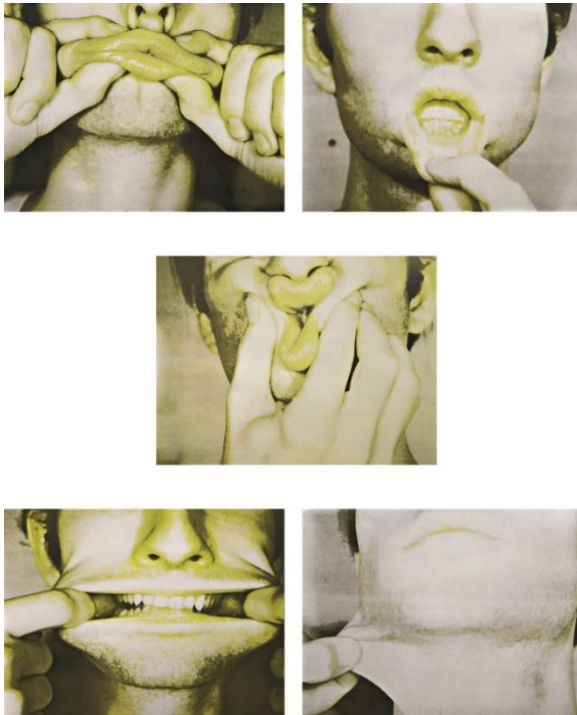


Figura 37: "Studies for Holograms", Bruce Nauman, 1970

Outra forma utilizada na arte contemporânea de o artista alterar o seu corpo é a desfamiliarização da imagem. Chuck Close, aumentando as suas pinturas até uma escala enorme, deixando visíveis manchas e rugas que deixam a aparência de fotografias, ele força o público a focar-se na qualidade formal das suas pinturas. A textura degradada da superfície que observamos leva-nos a destacar imagens abstratas ao invés do corpo ou da face representados (West, 2004).

Outros artistas utilizaram a fotografia como meio de objetivar o corpo. É exemplo disso o trabalho de Bruce Nauman com a sua série de hologramas onde inclui uma variedade de fotografias de partes do seu rosto distorcidas. Nauman torna impossível a sua autorrepresentação como um todo ou mesmo representativo de algo da sua identidade ou personalidade. Ele torna o seu corpo familiar, investigando-o e moldando-o (ibid.).



Figura 38: "A Picture of Health: Property of Jo Spence?", Jo Spence, 1982

Diversos artistas no final do século XIX investigaram o binómio entre a mente e o corpo, representando partes do seu físico de forma a expressar algo sobre a sua mais íntima identidade. É o exemplo da artista Jo Spence. Ela fora diagnosticada com cancro mamário e na sequência disso realizou autorretratos do seu corpo nu como meio de chegar a um termo de equilíbrio perante a sua doença. Spence chamou aos seus trabalhos "phototherapy", devido a ter realizado os

mesmos durante a sua recaída psicológica e durante o seu historial médico (ibid.).

Deleuze e Guattari descreveram a dicotomia entre a excessiva ênfase dada ao rosto e à superfície nas sociedades ocidentais capitalistas em contraste com o poder do corpo nas sociedades primitivas. Eles vêem o fenómeno como resultante de uma mudança entre a mente e o corpo, já descrita por Nietzsche no seu *Nascimento da Tragédia*, na qual as coisas exteriores da vida suprimem o espírito e a alma (Deleuze e Guattari, 2008).

O fascínio que os artistas contemporâneos têm vindo a atribuir a corpos feios e monstruosos, pode representar essa extrema obsessão pela imagem e pela superfície. Um dos artistas fascinados por essa ideia é Arnulf Rainer, cujas fotografias autorrepresentativas do seu corpo são violentamente pintadas, amarrotadas ou rasgadas. O seu trabalho representa um corpo que fora cancelado ou negado do seu estado social revertendo-se a qualidades mais elementares (West, 2004).



Figura 39: "Sans Titre", Arnulf Rainer, 1973

8. Contributos da Expressão e da Criatividade no Desenvolvimento

“To evoke in oneself a feeling one has once experienced, and having evoked it in oneself, then, by means of movements, lines, colours, sounds, or forms expressed in words, so to transmit that feeling that others may experience the same feeling - this is the activity of art. Art is a human activity consisting in this, that one man consciously by means of certain external signs, hands onto others feelings he has lived through, and that others are infected by those feelings and also experience them” (Tolstoy 1994, p.51).

São diversos os autores que nos demonstram a importância da criatividade e da expressão em diversos níveis do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e segundo diversas perspetivas.

Criatividade e expressão, apesar de terem diferentes terminologias, fazem parte de um processo contínuo que comunica entre si. Estes temas, que podemos encontrar na análise das artes na educação, focam-se primariamente na autoexpressão e no fazer artístico como meio de incorporação cognitiva através do fazer. Demonstra-se assim uma grande ênfase na ligação da cognição com o desenvolvimento dos sentidos (Eisner, 2002; Gardner, 1982).

Um momento decisivo para o pensamento da Educação Artística terá sido o reconhecimento da arte infantil, primeiramente com Comenius (Almeida, 1967), e maioritariamente por Rousseau que argumentou sobre a necessidade do desenho para a satisfação da natureza da criança (Rousseau, 1995; Fleming, 2008). Desde esse momento foram muitos os pensadores que surgiram com especial interesse na criação artística da criança.

As reflexões que Rousseau nos trás acerca do desenho transparece a sua pura visão ligada aos sentidos e á natureza. As suas ideias acerca do desenvolvimento da criança estão relacionadas com o despertar dos sentidos e no seu progresso contínuo e constante para o aperfeiçoamento integral da mesma. O seu espírito deveria aprender, por uma pedagogia essencialmente negativa mas progressiva, as regras naturais da vida pela experiência direta com as suas necessidades para atingir a sua solução. Fundamentalmente

Rousseau defendia o desenvolvimento dos sentidos globalmente para o aperfeiçoamento do ser nas suas funções físicas, psíquicas e morais ativamente (Rousseau, 1995).

Acerca do desenho, Rousseau esclarece que “os engenheiros, os agrimensores, os arquitetos, os pedreiros, os pintores têm em geral um golpe de vista muito mais seguro do que o nosso e apreciam as medidas da extensão com muito mais exatidão” (ibid., p.141), o que demonstra o quanto o sentido do olhar é importante nas nossas percepções e, consecutivamente, nos nossos sentidos em diversas áreas e saberes. Desenhar não é propriamente o fazer artístico mas serve igualmente “para tornar seu olho justo e sua mão flexível (...) a fim de que se acostume a bem observar os corpos e suas aparências” (ibid., p.145).

Pestalozzi, seguidor de Rousseau, afirmava que linhas, ângulos e curvas eram os fundamentos da arte do desenho. Pelas palavras do próprio, “o ser humano deve ser erguido das impressões sensoriais obscuras para limpar suas ideias” (Pestalozzi, 1894, p.67). Regia-se portanto pelas formas simplificadas para a obtenção da compreensão na sua totalidade e atingir, assim, a complexidade das formas da natureza (ibid.).

As formas simples teriam como objetivo “para apoiar a consciência da forma pura, e de objetos que se ajustem a ela, nas mentes das crianças por meio da justaposição; e, por último, para garantir assim um progresso psicológico na artes, de modo que eles possam usar todas as linhas que possam desenhar perfeitamente, para objetos, o desenho completo o qual é apenas uma repetição da forma-medida, que já é familiar para eles” (ibid., p.68). Estas formas, que a natureza não dava às crianças, eram-lhes dadas como meio de melhor perceberem o que os rodeia (ibid.).

A arte, como a linguagem, é vista por Pestalozzi como um meio das crianças aprenderem a expressar-se e um meio de comunicação importante que reverbera todas as aprendizagens em simultâneo, unindo-as “pelo processo gradual das lições do som para as palavras, das palavras à fala, para atingir a formação de ideias claras, bem como pelo progresso das linhas para os ângulos, dos ângulos às figuras, e das figuras aos objetos” (ibid., p.71).

As impressões sensoriais que o desenho desenvolveria nas crianças, segundo o autor, era uma mais-valia para qualquer compreensão dos objetos e a obtenção de outros tipos de conhecimento como a matemática, aritmética e geometria. Além disso vincava que as impressões sensoriais seriam a base de qualquer tipo de conhecimento e que a sua aquisição era o fundamento de julgamentos precisos através da visão (ibid.).

Estes são os alicerces de toda uma educação artística e de todos os pensadores consequentes. Apesar de já se apresentarem aqui duas vias opostas no modo de desenhar e nas atenções que pressupõem, Rousseau virado para o naturalismo enquanto Pestalozzi se dedicava á funcionalidade do desenho geometrizado (Almeida, 1967), vale aqui vincar que ambas as percepções valorizam os sentidos como meio de atingir um certo aperfeiçoamento nas crianças e que o ato de desenhar é uma mais-valia no apuramento dos mesmos (ibid.).

A importância da expressão aliada sentidos e da sua aproximação à criatividade do indivíduo já aqui toma os seus contornos que renasceram com outros pensadores em outras vertentes de pensamento.

Franz Cizek, que terá iniciado a chamada Educação pela Arte com novos métodos de ensino onde expressamente deixava as crianças crescer, desenvolver-se e amadurecerem a partir de pintar e desenhar aquilo que desejavam (Almeida, 1967). Segundo Wilhelm Viola, as crianças nas escola de Cizek aprendiam “a enfrentar o seu próprio futuro com equanimidade” (Viola, 1936, p.6) pois tratava-se de um método sem distinções em que elas trabalhavam lado a lado e com o seu professor como iguais (Wilson, 1921; Almeida, 1967; Kelly, 2004).

A criança tem o seu próprio meio expressivo e trás consigo uma mensagem que liberta ao comunicar através do ato criativo (Viola, 1936; Almeida, 1967). Para Cizek, era importante deixar a criança expressar-se livremente pois “é uma necessidade absoluta para a criança (...) é, em parte, uma atividade muscular e, em parte, expressão” (Viola, 1942, p.25-26). Esse ato de expressão que nasce da vontade criadora da criança começa, a partir da sua imaginação e memória, por representar símbolos que vão enriquecendo à medida que vão obtendo conhecimento e acumulando novas experiências. Esses símbolos aproximam-se gradualmente, através de vários

estádios, da natureza e do realismo dos detalhes porque acaba por desenvolver as habilidades artísticas pelo processo de observação e repetição (Viola, 1942; Kelly, 2004).

Nesta perspectiva, podemos dizer que a criança tem a necessidade de expressar as suas ideias sobre o que a rodeia para melhor as formular e, portanto, esse processo criativo, guia-a a querer compreender melhor o que observa demonstrando-se assim um meio de desenvolvimento importante (Wilson, 1921; Kelly, 2004). Na transformação de símbolos em imagens concretas, ocorre o período em que há uma perda dessa criatividade expressiva e espontânea gerando uma crise na arte infantil com a passagem para a puberdade que advém do acumular de conhecimentos. “Da criatividade fora da pura imaginação, a criança produz mais e mais a partir da memória e da natureza” (Viola, 1944, p.28). Segundo Cizek, este fenómeno advém principalmente devido a existir uma crescente influência dos adultos acerca do significado da imagem e da importância da representação (ibid.):

“A criança começa com símbolos (...) e mais e mais enriquecida pela experiência e conhecimento (...) então, os símbolos aproximam-se da natureza, e são influenciados pelos adultos (...) o verdadeiro motivo do fim da criatividade é o fato de que a criança fica longe dos símbolos e imita a natureza” (ibid., p.64).

Na lógica de Cizek a criança distinguia-se do adulto devido a pensar de forma ótica e lógica, ao invés de compreensiva e lógica como os adultos, o que segundo ele era o principal aspeto da mente criativa. O desenvolver da criatividade era portanto o seu o primeiro objetivo que faria uma grande distinção na vida da criança, “ a criança pode utilizar esta faculdade criativa em todas as atividades da sua vida futura (...) precisamos hoje ativamente, pessoas criativas, não imitadores ou autómatos” (id., 1936, p.25).

Freinet reflete igualmente sobre a evolução do desenho pela prática do mesmo afirmando que “desenhando se aprende a desenhar (...) todos os processos, não só das crianças e dos homens, mas também dos animais, do mais pequeno ao maior, fazem por este processo universal da tentativa experimental” (Freinet, 1977, p.14-15).

A criança ao iniciar os desenhos, experimenta-se, treina-se e por fim torna o seu ato criador automatizado após ter atingido o estágio em que atinge

a semelhança onde “seguir-se-ão outras tentativas, obter-se-ão outros êxitos, as tentativas falhadas serão automaticamente abandonadas” (ibid., p. 23). Freinet refere a prática de desenho como declaradora de intenções da criança enquanto indivíduo possuidor de decisões cujo “alcance é revolucionário” (id., 1995, p.3). Esta ideia sugere que o indivíduo evolui em si o sentido de avaliação sobre as suas ações e toma assim consciência sobre o que o rodeia, revelando-se um ganho igualmente moral, um ato de libertação e de fruição autónoma no ato de criar. A expressão espontânea da criança guia-o à repetição e consequente aperfeiçoamento de si próprio (ibid.).

Não podemos deixar aqui de referir o pensamento de Vygotsky para o qual “qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo” (Vygotsky, 2012, p.21). Vygotsky veio defender a necessidade de uma maior aproximação à imaginação e à criatividade para que se possa alcançar uma compreensão mais genuína de si própria (id., 2009).

O autor concede uma grande importância ao papel da fantasia, que para si não é mais do que uma das manifestações da capacidade criativa, na qual a atividade humana “não se confina à reprodução das experiências ou de impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações” (id., 2012, p.23) e que vai além das bases orgânicas da memória. Estas ações permitem-nos formular que o sentido de imaginação e fantasia em Vygotsky não significa algo irreal mas sim um meio para atingir a criação em qualquer área (ibid.). Também em relação à criatividade o autor pretende fugir da sua definição científica da palavra. Para ele a criatividade não pertence a um número estrito de seres eleitos, génio ou talentos, “mas sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo” alargando este dom ao “coletivo anónimo de inventores desconhecidos” (ibid., p.26).

A atividade combinatória da criatividade, na análise psicológica que o autor realiza, destaca-se pela sua enorme complexidade e desenvolve-se gradativamente, a partir de formas elementares e simples para outras mais complexas, seguindo as etapas do desenvolvimento pelas quais passamos até atingir uma expressão particular. Esta atividade “não está separada do comportamento humano, mas está na dependência direta de outras formas da nossa atividade e, em particular, está ligada à experiência acumulada” (ibid., p.29).

Sendo esta uma das formas de ligação entre a imaginação e a realidade, Vygotsky não a desprende da sua conjugação emocional que invoca imagens, impressões e pensamentos em consonância com o estado de espírito como expressão interior. Afirmando que “a influência dos nossos sentimentos tinge a percepção das coisas exteriores (...) assim as imagens da fantasia servem de expressões interiores dos sentidos” (ibid., p.37), concebe a ideia de que estas imagens ligadas às emoções criam igualmente uma linguagem (ibid.).

Esta última forma de ligação entre o imaginário e o real dá origem a uma outra que trata de cristalizar um objeto fantástico num objeto materializado e transformador da realidade, como é o exemplo da obra artística. A obra surge de uma lógica interna de imagens em desenvolvimento condicionadas pela sua ligação que esta tem com o mundo externo. Este ato de cristalização, ou ação criadora, “está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos” (ibid., p.53). Estas carências, aliadas aos processos imaginativos, são o fator que exercita os nervos fornecendo assim o necessário à sua conceção (ibid.).

No seu ponto de vista, a mecânica da imaginação criativa baseia-se na estimulação dos nervos internos e das imagens que lhes correspondem a ponto de alterar as impressões captadas da realidade, aumentando ou diminuindo as dimensões naturais, causadas, maioritariamente, pela influência dos nossos sentimentos internos. “Exageramos porque queremos ver as coisas na sua forma aumentada” (ibid., p.49).

Afirmando que a criança tem propensão a exhibir uma maior fonte de fantasia, concebe a esta o importante papel de permitir que a criança e o adolescente compreenderem-se melhor a si mesmos encontrando um sentido para a sua vida emocional, “é fortuna de todos (...) é a companheira habitual e permanente do desenvolvimento infantil” (ibid., p.66). Como função básica da criatividade, a fantasia permite a compreensão do mundo envolvente, através da construção de novas imagens da realidade, ou mesmo de novas ideias, permitindo ao adolescente antecipar o seu futuro e aproximar-se de uma realização de si. Na qual a ação criativa é uma característica crucial para o desenvolvimento de complexos sistemas psicológicos subjacentes como as motivações e interesses intrínsecos na identidade pessoal (id., 2009).

No livro de Jean Piaget e Barbel Inhelder, *A Psicologia da Criança*, há uma breve referência ao desenho que o define como uma “função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico (...) e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real” (op.cit., 1997, p. 60). Neste estudo acerca do desenho, referindo Luquet como base, os autores refletem sobre a criança ter o desejo de se aproximar da realidade desenhando o que sabe de uma personagem ou de um objeto muito antes de exprimir o que realmente vê. As formas iniciais de desenho são, então, acomodações a uma imagem mental que pretendem imitar. Interessa aqui salientar que o estudo das imagens mentais nas crianças obedece às leis da conceptualização e da percepção segundo a qual se regem por uma evolução gradual das condições cognitivas (ibid.).

Para Luquet, a criatividade tem o seu conteúdo primeiro nas experiências dos sentidos pois “o desenho pode em certo sentido ser considerado como um processo que permite representar objetos, tanto pelo conhecimento que temos dele ou pela maneira como o conhecemos, como pela aparência que oferecem aos nossos olhos” (Luquet, 1969, p. 9). Compreendemos assim que a criança passa por um processo de descoberta dos sentidos e projeção dos mesmos “como a primeira tentativa do indivíduo que procura afirmar-se face ao mundo exterior” (ibid., p.9) enquanto elaboram os seus desenhos.

Na perspetiva de Luquet, a fórmula da intenção da criança em desenhar determinado objeto é um prolongamento e manifestação de uma representação mental. De acordo com autor, “o desenho é uma íntima ligação do psíquico e do moral” (ibid., p.23), o que demonstra a importância que o autor demonstra ao afirmar que a criança pretende atingir o realismo nas suas representações, mesmo pertencentes ao seu íntimo, pois existe uma ligação entre o que a criança observa e o que sente podendo considerar-se “regra geral a criança representa nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção” (ibid., p.22). Os seus gostos pessoais e as condições das suas vivências tornam-se assim transparentes na intenção de desenhar determinado objeto e demonstram um indício das suas manifestações mentais, o que permite penetrar na sua psicologia. Segundo Luquet, em síntese, nos desenhos infantis “podemos ver

o papel das circunstâncias exteriores, da associação de ideias, da analogia e da imaginação” (ibid., p.213).

O ato de desenhar “contribui para o desenvolvimento mental” (ibid., p.229) ao mesmo tempo que, aguçando a sensibilidade de observar “aguda e espontaneamente atenta” (ibid., p.221), ajuda a criança a compreender e a adaptar-se ao seu meio (ibid.).

Arnheim, aplicando a teoria da Gestalt à arte, apresentou um amplo trabalho relativo à percepção visual onde reflete sobre o pensamento visual das crianças afirmando que “as crianças vêem mais que desenharam” (Arnheim, 1974, p.168). Esta afirmação é sincera no sentido em que a vida mental da criança está intimamente conectada com as suas experiências sensoriais, “para a mente jovem, as coisas são como elas parecem, como elas soam, como se movem ou como cheiram” (ibid., p.165).

A importância da evolução do tato, da visão e dos sentidos em geral de forma cinestética têm grave intervenção na vida mental da criança “pressupondo que a percepção visual se baseia na projeção ótica” (ibid., p.165), que não se encontra realmente formada, como podemos ver nos primeiros desenhos das crianças que não demonstram conformidades ao realismo nem a perspectivas espaciais. A sua percepção e sentido visual, ainda não são capazes de criar uma imagem que se aproxime da realidade tridimensional das coisas. Esse conhecimento advém, segundo a perspectiva do autor, do sentido do toque que providencia informações objetivas. Pode dizer-se, assim, que a intenção e interação do toque e da visão interferem em todos os estádios do desenvolvimento humano. Arnheim afirma que o desenvolvimento da criança “depende inteiramente das sensações despertadas pelos órgãos dos sentidos”, enunciando que “as imagens de toque de uma superfície (...) devem ser compostas pelo cérebro, assim como ele deve criar a imagem visual de uma multiplicidade de estímulos da retina” (ibid., p.166).

A imagem criada pela criança no ato de desenhar é visto como “uma verdadeira invenção, uma realização impressionante” em que, segundo experimentações laboriosas, ela chega a uma invenção sobre o real, “a um equivalente que representa as características relevantes do modelo” (ibid., p.169). Este trabalho pictórico é, de acordo com Arnheim, “uma ferramenta

para a tarefa de identificar, compreender e definir as coisas, para investigar relações e criar ordem de complexidade crescente", não podendo esquecer as funções cognitivas ligadas a esta atividade que estão ao serviço da personalidade da criança ou adolescente pois "refletem atitudes e satisfazem desejos" (ibid., p.206).

O ato criativo demonstra-se grande benefício para a criança em diversos campos, como refere o autor:

"Isto é verdade para as relações entre a forma observada e inventada, para a percepção do espaço em relação aos *medium* bidimensionais e tridimensionais, para a interação do comportamento motor e controle visual, para a estreita ligação entre percepção e conhecimento, e assim adiante" (ibid., p.162).

O surgimento do sentido da expressão, neste contexto, nasce da dinâmica das qualidades dos objetos e dos eventos que percebemos e que provocam uma evolução nos nossos sentidos, não só como experiência visual, como no som, no toque e nas sensações musculares. Assim, a expressão descreve toda a natureza e ações da mente humana, "definimos expressão como modos de comportamento orgânico ou inorgânico, exibidos no surgimento dinâmico de objetos ou eventos na percepção" (ibid., p. 445).

Expressão acaba assim por ser "manifestações externas da personalidade humana (...) que permitem tirar conclusões sobre a personalidade ou o estado temporário da mente do indivíduo" (id., 1966, p.51-52). Quer isto dizer que as propriedades estruturantes da expressão não são apenas externas e fisiológicas, elas conectam-se à atividade da mente humana. Ao compormos o conhecimento do mundo que nos rodeia, através do desenvolvimento do nosso organismo, os nossos sentidos vêm auxiliar-nos no modo como nos orientamos nesse mundo (id., 1974). A expressão, proveniente deste sentir o mundo que faz parte da visão no quotidiano, nos artistas faz parte de um modo de entender e interpretar as suas experiências, "qualidades expressivas são os seus meios de comunicação", funcionando como gerador das suas obras, onde "eles determinam os padrões da forma que criam" (ibid., p.455).

Herbert Read, em *A Educação pela Arte*, apresenta a ideia de que "a criança começa a exprimir-se desde o nascimento (...) com certos desejos

instintivos que tem de dar a conhecer ao mundo exterior” (Read, 1982, p.135). Estas expressões estão aliadas à satisfação de uma necessidade ou demonstram sentimentos como o prazer, a ansiedade ou a raiva. Estando interligados entre si, a necessidade e o sentimento de satisfação ou não, são considerados os primeiros indícios de comunicação da criança (ibid.).

Esta expressão de satisfação é, segundo Read, “evidentemente, controlada em última análise pela disposição somática (particularmente a glandular) e psicológica da criança, mas porque é relativamente indireta e aparentemente não destinada a assegurar a satisfação de uma necessidade, chamamos-lhe ‘expressão livre’” (ibid., p.136). Não estando neste ponto a dirigir-se à expressão artística livre, o autor também refere que não está implícita na criatividade artística e que, segundo a visão de diversos outros autores, também o jogo faz parte de um mecanismo de expressão próprio e muito íntimo nas crianças (ibid.).

Para chegar ao ponto desejado, Herbert Read expõe quatro conceitos que se relacionam com a expressão: espontaneidade, inspiração, invenção e criação.

O termo espontaneidade é sempre relacionado a “uma atividade ou volição interior e a ausência de obstáculos a esta atividade interior no mundo exterior” (ibid., p.138). Esta atividade interior, segundo o autor que reflete a definição dada por Spencer e Gross, é “uma acumulação de ‘energia’, tomando a libertação desta pressão a forma de atividade corporal” (ibid., p.138). O mecanismo que processa essa energia pode ser uma atividade de função mental, como a sensação, a emoção, o raciocínio ou a intuição (ibid.).

No curso do desenvolvimento, estas atividades mentais, são libertadas mais ou menos espontaneamente no dia-a-dia sem constrangimentos “ou apenas com o constrangimento que está implícito no ato de comunicação” (ibid., p.138). Este constrangimento não é assim tão restrito, como o autor observa, então, esse constrangimento que surge de uma atividade física ou psíquica obstruída, torna-se numa necessidade de libertação súbita com carácter de tensão. Sendo a espontaneidade, como já vimos, algo tão limitado e ocasional, pode transformar-se em algo além de tensão e acumulação, nomeadamente uma neurose, devido a impedir a exteriorização livre das atividades mentais (ibid.).

Surge aqui aquilo a que Read chama de inspiração, segundo a sua definição, como sendo “reservada para a libertação ocasional de tensão mental” (ibid., p.139). A expressão livre ou espontânea é, então, “a exteriorização sem constrangimento das atividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição” (ibid., p.139), e no caso de esta exteriorização ser impedida por alguma razão, o estado de tensão provocado por este impedimento é o que dá origem à inspiração como forma de solução “a qual emerge para a consciência no momento em que se realiza a importante organização estética” (ibid., p.140). Esta solução súbita de organização inconsciente, “induzida nos centros nervosos superiores do cérebro” (ibid., p.140), que liberta a energia reprimida, “são os momentos inspirados dos quais depende, em última análise, o processo humano nas artes e ciências” (ibid., p.140).

Nesta sequência de conceitos, o autor termina por explicar a distinção entre invenção e criação. A palavra invenção, associada correntemente ao “descobrir ou originar um novo método ou instrumento” (ibid., p.140), não implica em si qualquer acumulação de tensões pois a atividade produzida é apenas agente “que arranja ou combina numa nova ordem” (ibid., p.140) objetos ou factos já existentes. Neste processo está envolvido “o exercício espontâneo de processos mentais normais e a sua expressão é atividade construtiva” (ibid., p.140).

Relativamente à criação, há previamente a implicação de dar forma ou característica a algo que previamente não existia, portanto, existindo essa impossibilidade devido a envolver sempre o uso e/ou adaptação de materiais existentes, a criação é um grau diferente da invenção. Read, neste contexto, deixa claro que as palavras criar, criação e criativo, devem ser evitadas “a menos que o contexto tornasse claro que não estamos a usá-las num sentido literal” (ibid., p.140), como podemos ver nos autores já referidos anteriormente e nos que procederão (ibid.).

Acerca da ideia apresentada pelo autor sobre os esquemas de representação, é referido que “quando as crianças começam pela primeira vez a desenhar intencionalmente” (ibid., p.150), além do prazer que têm nos movimentos de braços e no traço visível dos movimentos deixados no papel, puramente cinestéticos, que seguem a expressão de um ritmo corporal inato:

“Não fazem aparentemente qualquer tentativa para traduzir as suas imagens visuais em equivalentes plásticos (representações imitativas ou naturalistas), mas satisfazem-se totalmente com certos sinais gráficos que identificam com as suas imagens” (ibid., p.150).

Quer isto dizer que não existe a procura da imagem real nem o período cinestético termina, mas sim que a criança considera desde o início a possibilidade de investir tanto num símbolo abstrato como um *esquema* que resuma a totalidade da realidade ou vitalidade da imagem que pretende reproduzir. A imagem que a criança cria vem, portanto, associada ao sinal ou símbolo que se transforma num esquema de comunicação representativo (ibid.).

No decurso da maturação da criança, com os seus ganhos não só motores e cognitivos como sociais, ela acaba por abandonar gradualmente a intensidade e individualização nas imagens que produz para as substituir por conceitos cuja função primária é “facilitar o processo do pensamento e do raciocínio” (ibid., p.157). Mas também, para que a imagem que representa seja vista por outras pessoas, “devemos traduzi-la para um meio de comunicação” (ibid., p.157).

Segundo o autor, estes meios de comunicação podem ser: auriculares (através da música), visuais (pelas características formais da imagem), cinéticas (através de gestos), e através dos já referidos sinais e símbolos. “O símbolo significa então uma afirmação ou ordem verbal” (ibid., p.158), “podem ser arbitrários e desligados, mas, contudo, são uma linguagem social de tipo rudimentar” (ibid., p.160), e ainda, “são objetos com associações imaginárias (...) representacionais (...) pode significar uma imagem visual ou qualquer outro elemento mental” (ibid., p.161). Como Read afirma, o campo das artes está cheio de elementos simbólicos e associações a esses símbolos por toda a história da humanidade (ibid.).

Esta relação, que Herbert Read faz entre o esquema representativo com o espírito da criança, vem a resolver-se na possibilidade que o mesmo apresenta que afirma que a criança escapa da “vivacidade das suas imagens eidéticas, de um realismo onnipresente” (ibid., p.162) para “criar algo relativamente fixo e pessoal” (ibid., p.162).

Este facto deve-se a que o seu sentimento afasta-se do seu pensamento conceptual a das imagens percetivas, mesmo que esse sentimento, esse “resíduo das suas experiências percetivas e corporais” (ibid., p.162), seja a sua mais íntima percepção do que experiencia, estas imagens ainda são inadequadas à comunicação (ibid.).

A criança, ao evoluir “a maquinaria sofisticada do pensamento conceptual” (ibid., p.162), vai então procurar criar um símbolo visual que exprima os seus sentimentos e que comunique com os outros fixando-a “no mundo móvel das aparências” (ibid., p.162). Esta criação simbólica do esquema, que é adquirida à medida que o pensamento conceptual evolui, aproxima a criança do realismo, afastando-a da vivacidade das imagens primordiais e da sua abstração, a partir do controlo do processo da imaginação que convoca e/ou suprime imagens mentais (ibid.).

Para concluir, o autor refere que:

“A atividade gráfica na criança deve ser preservada (...) seja o que for que a criança possa desenhar sob influência ou instrução, desenha também para os seus próprios fins obscuros, e é a natureza desta atividade independente que deve ser estabelecida em primeiro lugar” (ibid., p.155).

Tambem Viktor Lowenfeld e Willaim Lambert Brittain, separadamente e em conjunto, realizaram um complexo estudo acerca dos efeitos da arte nas crianças e de como se desenvolve. Segundo os autores no seu livro conjunto intitulado *Creative and Mental Growth*, “a arte é uma atividade dinâmica e unificadora (...) complexa em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formular um novo e significativo todo” (Lowenfeld e Brittain, 1975, p.3). No processo de desenhar, pintar, esculpir ou construir, que leva a criança a fazer uma seleção, interpretação e reformulação de elementos, ela dá-nos uma parte de si. A maneira como pensa, como sente e como vê, ficam transparentes na sua criação (ibid.).

O início da sua defesa da educação artística começa por indicar que o processo de aprendizagem não envolve apenas as capacidades intelectuais da criança, como muitos dos sistemas educativos atuais defendem, mas é igualmente um processo que envolve fatores sociais, emocionais, percetuais, fisiológicos e psicológicos, pois o ser humano desenvolve mentalmente

através de uma rica e variada relação dos seus sentidos, "A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona o contato entre o homem e o seu meio ambiente" (ibid., p.5).

Como tal, os autores defendem que o ato criativo pode providenciar novas introspeções e conhecimentos para ações futuras, pois "dar oportunidades à criança para criar constantemente com o conhecimento que tem atualmente é a melhor preparação para futuras ações criativas" (ibid., p.5), devido a serem precisamente os sentidos os ingredientes básicos de uma experiência artística criativa. Como os próprios afirmam:

"Arte-educação, como uma parte essencial do processo educativo, pode muito bem significar a diferença entre um ser flexível, um ser humano criativo e um que não vai ser capaz de aplicar suas aprendizagens, que não dispõem de recursos internos, e quem terá dificuldade em se relacionar com o seu meio ambiente" (ibid., p.7).

Segundo Lowenfeld e Brittain, arte significa primariamente expressão, pois é uma linguagem do pensamento em que a criança manifesta a maneira como vê o mundo, por essa mesma razão o seu modo de representação altera conforme as diferentes maneiras como percebe o que o rodeia. É, portanto, importante no ponto de vista em que ela, neste importante processo, reflete o crescimento dos seus pensamentos, emoções e sentimentos, interesses enquanto cresce (ibid.).

Torna-se aqui evidente que para o desenvolvimento da criança é extremamente importante o envolvimento da mesma com experiências sensoriais, "tocar, ver, ouvir, e degustação envolvem a participação ativa do indivíduo" (ibid., p.13). Uma criança desajustada pode nunca ter sido encorajada a desenvolver estes sentidos e tornou-se isolada a estimulações externas. Esta falta de contacto e desenvolvimento dos sentidos, marca a diferença numa criança que tem o desejo exploratório e investigativo e uma outra que é retraída a novos ambientes ou experiências.

Segundo o que os autores nos indicam:

"Arte-educação é a única área que realmente se concentra no desenvolvimento da experiência sensorial (...) é preenchida com a riqueza de texturas, a excitação de contornos e formas, a riqueza de cor, e jovem e adulto

da mesma forma devem ser capazes de receber prazer e alegria a partir desta experiência (...) que tornam a vida satisfatória e significativa " (ibid., p.14).

A expressão, ao transportar consigo toda esta gama de sensações, envolve em si a personalidade do indivíduo mas também está relacionada com a forma como este se relaciona com os outros que o rodeiam. Como os autores mencionam, "é essencial que o indivíduo seja capaz de saber o que pensa, dizer o que sente, e ajude a refazer o mundo à sua volta (...) temos de ser capazes de usar os nossos sentidos livremente e criativamente e desenvolver atitudes positivas em relação a nós mesmos e a nossos vizinhos" (ibid., p.15).

A expressão artística pode aqui ter um papel de grande importância pois leva a criança, que raramente tem oportunidades de partilhar as suas ideias e desenvolver atitudes sobre si próprias e sobre os outros, a desenvolver uma personalidade própria e a identificar-se com os que o rodeiam. Estas experiências em que o indivíduo manipula e altera materiais de forma a compor um projeto seu, com o crescimento, embarca em si o desenvolvimento social, intelectual, emocional e psicológico da criança nas suas constantes mudanças. A partir da *self-expression*, a educação artística pode invocar os ingredientes essenciais que possibilitam a identificação precisamente por dar vazão a sentimentos, emoções e pensamentos de um indivíduo, o que providencia ao mesmo tempo a percepção de como os outros experienciam esse mesmo processo (ibid.).

Esta forma construtiva que incorpora o self nas atividades, guia a criança à satisfação dos seus próprios sentimentos e emoções através da arte pois é encorajada a ganhar confiança própria sobre os seus trabalhos. "A criança que se expressa (...) torna-se encorajada no seu pensamento independente e expressa seus próprios pensamentos e idéias por seus próprios meios (...) distúrbios estão associados à falta de auto-confiança, é fácil ver como a estimulação adequada das habilidades criativas da criança podem fornecer uma proteção contra essas perturbações" (ibid., p.17-19). Este sentido de confiança surge então com estrita ligação ao autoconceito como podemos verificar. Lowenfeld e Brittain refletem que o ato de desenhar é o mais importante para a criança porque esta, por vezes, resolve fatores

importantes da sua vida em quanto representa o que ele próprio é, os seus sentimentos, desejos e pensamentos, libertando o que está no seu íntimo (ibid.).

De acordo com as afirmações enumeradas anteriormente, podemos afirmar que cada desenho reflete os sentimentos, as capacidades intelectuais, o desenvolvimento físico, a consciência perceptiva, o envolvimento criativo, os gostos estéticos, e o desenvolvimento social da criança (ibid.).

A criança, ao identifica-se com o seu trabalho, sente-se segura e confiante em atacar os problemas que surgem na sua vida, tornando-se emocionalmente livre e desinibida na atividade criativa, ele sente-se à vontade em explorar esses sentimentos conflituosos e em explorar novos materiais à medida que se envolve no seu trabalho. O que demonstra que gradualmente vai perdendo medos sobre si mesmo e ganha confiança em contrapartida. Esta experiência, então, transforma a criação artística num fator valioso para o crescimento emocional da criança pela intensidade com que ela se envolve (ibid.).

A entrega que a criança demonstra na prática do seu projeto, o crescimento da consciência sobre si mesmo e sobre o seu meio envolvente, são alguns dos indicadores de que existe um crescimento intelectual na atividade criativa da criança:

"Os desenhos são por vezes usados como indicadores da habilidade mental das crianças (...) um desenho cheio detalhes subjetivos da matéria vem de uma criança com alta habilidade intelectual (...) aqueles indivíduos que tendem a ficar para trás no desenvolvimento desta consciência está a exibir uma falta de crescimento intelectual" (ibid., p.34-35).

A habilidade de coordenação motora e visual, a maneira como a criança controla o seu corpo no ato de dirigir as linhas no papel e adquirir conhecimentos, pertencem a fatores do desenvolvimento físico incorporados no ato criativo. A projeção consciente e inconsciente do corpo no desenho, pintura ou escultura que a criança realiza, está igualmente relacionada com a projeção da self e a imagem corporal da criança na figura criada. Essencialmente, uma criança fisicamente ativa ao representar os seus movimentos corporais, irá desenvolver harmonia sobre o seu corpo e atividades musculares. Este fator também é verdadeiro para uma criança que sofre tensões acerca do seu próprio corpo ou desabilidade, igualmente ela irá

representar essas tensões e os sentidos que invocam em si, demonstrando assim uma ligação ao seu desenvolvimento físico individual (ibid., 1975).

O cultivar e fortalecer os sentidos, como já referimos, é um processo importante para a experiência artística que tem vital importância para o modo como vimos a vida pela sua intensa ligação com os sentidos, é portanto relevante referir também a qualidade e o significado das experiências sensoriais que provoca. O desenvolvimento da percepção visual pode ser visto nas crianças na maneira como elas tomam consciência e usam as mais variadas percepções que vão adquirindo, desde o sentido de observação visual, à sensibilidade às cores, formas e espaço. "Crescimento perceptual revela-se numa crescente sensibilidade tátil e sensações de pressão (...) que também inclui a complexa área da percepção do espaço" (ibid., p. 37).

Ao longo deste crescimento, a criança vai-se tornando cada vez mais perceptiva ao espaço que a envolve e a maneira como reage nele vai-se alterando e a criança vai-se tornar mais consciente de experiências auditivas e cinestéticas:

"Espaço, forma, cores, texturas, sensações cinestésicas, e experiências visuais incluem uma grande variedade de estímulos para a expressão (...) a consciência de variações da cor, as diferenças de contornos e formas, suavidade e rugosidade, sensibilidade à luz e ao escuro, são todos parte da experiência criativa" (ibid., p.38).

O pensamento estético, que significa a organização do pensamento, sentimentos e percepção simultaneamente, está implícito em qualquer arte. Os critérios estéticos pertencem ao próprio indivíduo, à sua cultura, à sua personalidade, e ao trabalho que pretende realizar, não é algo que seja imposto mas sim algo que vai crescendo e que se vai impondo no ato criativo que produz. O crescimento estético da criança vai-se demonstrando pela forma como demonstra, com habilidade sensitiva, a integração de uma experiência num todo coeso, "essa integração pode ser vista na organização harmoniosa e na expressão de pensamentos e sentimentos através das linhas, texturas e cores que são usadas" (ibid., p.40).

Desenhos e pinturas refletem o grau de identificação que a criança adquire na sua experiência e no contacto com os outros, como já vimos. De facto, segundo afirmam Lowenfeld e Brittain, o primeiro objeto reconhecível

que uma criança faz é uma pessoa. Conforme a criança vai desenvolvendo a sua sociabilidade, ela irá demonstrar isso como assunto frequentemente nos seus trabalhos. Podemos também observar a perspectiva de que os trabalhos que a criança realiza, onde transmite uma ideia ou um modo de ver, ela está a comunicar com outrem. A arte tem sido muitas vezes visto principalmente como um meio de comunicação, o desenho pode, então, tornar-se "uma extensão do self para o mundo real como ela começa a abranger outros na visualização do assunto em questão" (ibid., p.39), então, esse sentimento de consciência social é o começo para a criança compreender o grande mundo da qual faz parte (ibid.).

Arte pode também providenciar estímulos sociais, por exemplo, através de trabalhos cooperativos em que se promove o contributo para um projeto de grande escala. É importante desenvolver estes estímulos de carácter socializador devido a promover um sentido que poderá ter benefícios posteriores na criança enquanto ser responsável (ibid.).

"O crescimento criativo começa assim que a criança começa a fazer marcas" (ibid., p.41). A criança, além de tudo, desenvolve a sua capacidade criativa. Os trabalhos artístico que realiza são algo seu e único, "cada jovem trabalha em seu próprio nível para produzir uma nova forma com uma organização única, com inúmeros problemas menores em adaptar assuntos para uma superfície de duas e três dimensões" (ibid., p.61). Podemos então afirmar que a criação artística é um processo continuamente criativo pois difere consoante quem está a produzir e o que é realizado (ibid.).

O desenvolvimento da criatividade tem uma importância tremenda tanto no individuo como na sociedade pois produz flexibilidade no pensamento, novas e fluidas ideias, motiva para a exploração e permite descobrir novas coisas ou diferentes relações entre elas. A criatividade é habitualmente relacionada como sendo positiva para o desenvolvimento da inteligência e da responsabilidade, é portanto vista como contribuinte para a sociedade. Neste ponto de vista a criatividade deve ser apoiada mas ao mesmo tempo guiada para esse meio social a que pode prestar diversos benefícios (ibid.).

Uma criança criativa tende a ocupar o seu tempo sem ter necessidade de ser estimulada, ela assume tarefas e invoca questões complexas, ela

demonstra diversas maneiras de ver e pensar e não tem medo de fazer algo novo, é observadora e não tem medo de parecer diferente, ela não abandona as coisas pois não se aborrece com os objetos familiares. A criatividade demonstra-se portanto interligada não só a habilidades do pensamento e do intelecto como também ao desenvolvimento de atitudes (ibid.).

Para finalizar, devemos afirmar que a criatividade e a expressão artística é importante para a criança e para o seu desenvolvimento cognitivo, como vimos nos pensamentos destes autores, porque evidentemente:

"É uma comunicação significativa com ele mesmo, é a selecção das partes do ambiente com o qual ele se identifica, e a organização dessas peças num novo todo significativo (...) é importante para o seu processo de pensamento, para o seu desenvolvimento perceptual, para o seu desenvolvimento emocional, por sua crescente consciência social, e para o seu desenvolvimento criativo " (ibid., p.43).

9. Novas concepções para a Educação Artística

Como já verificámos nos autores apresentados anteriormente, a educação artística tem um desempenho fulcral no desenvolvimento de diversas dimensões constituintes do indivíduo tais como: aspetos biológicos, afetivos, cognitivos, motores, sociais e culturais.

No livro *Educação pela Arte*, Herbert Read afirma que “a Arte deve ser a base de toda a Educação” (Read, 1982, p.13). Esta ideia, já oriunda da antiguidade clássica, apresenta-se agora cada vez mais renascida sobre novos conceitos apresentando-nos o quanto é indispensável em todos os níveis do desenvolvimento pessoal. Segundo Porcher, a educação artística contribui para a constituição de um indivíduo consciente e ativo na relação com o seu meio envolvente, desenvolvendo a sua personalidade global, pressupõe assim uma educação capaz de conduzir à alfabetização estética de forma a tornar expressão em algo vigoroso e criativo (Porcher, 1973).

Podemos então verificar que, na atualidade, a educação artística tem vindo a procurar contextualizar-se com os mais recentes avanços e recuos socioculturais, aceitando os desafios que constituem toda a complexidade educativa dos dias que correm. Há uma grande necessidade de refletir sobre os dias que correm para que haja um contributo o mais positivo possível nas nossas salas de aula, pois o turbilhão de ideias e imagens que constituem os nossos dias têm um impacto diário na nossa personalidade (Fróis et al., 2000; Agirre, 2005).

A arte pós-moderna caracteriza-se pela recorrência à linguagem visual para emitir mensagens críticas utilizando conceitos relacionados ao mundo atual, tais como a desfragmentação, miscigenação, ironia, simulacro e apropriação, recorrendo a diversas fontes culturais e múltiplos suportes, como motivos de discussão e exploração artística que surge impregnada de símbolos socioculturais. É a chamada arte eclética e mestiça, pois combina vários estilos de várias épocas para apropriação da arte pela criação de nova arte, o que contraria a arte moderna que recusava a cópia e procurava a originalidade. Este ecletismo provoca

conflitos pois demonstra a detrição do valor da forma e da composição a favor do contexto sociocultural, do impacto e da crítica (Acaso, 2009).

Edgar Morin, acerca das necessidades educacionais contemporâneas, afirma que “é preciso navegar em um oceano de incertezas” (Morin, 2000, p.16). Segundo o autor, o conhecimento é estruturado, não como um espelho do mundo, mas como existindo uma reconstrução cerebral do mundo que o indivíduo percebe através de estímulos e sinais captados e codificados pelos sentidos, “este conhecimento, ao mesmo tempo traduz e reconstrói, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento” (ibid., p.20).

A contemporaneidade traz consigo o fenômeno da globalização cultural é a extrema propagação e generalização visual que se transformou num dos principais meios de comunicação. São vários os autores que referem a importância de abrir as salas de aula ao espectro da cultura visual de forma a contribuir para um alfabetismo crítico dessa cultura emergente, possibilitando a análise e a interpretação de obras aliadas à criação de forma a mobilizar conhecimentos e alargando o olhar dos jovens a novos conceitos e situações (Agirre, 2005; Fróis et al., 2000; Hernández, 2007; Acaso, 2009).

Fernando Hernández, que alude à compreensão crítica, demonstra a sua preocupação pela pluralidade de perspectivas de análise em relação aos objetos que nos aparecem constantemente na nossa cultura visual. No seu ponto de vista, a prática de observar deve guiar a uma metodologia reflexiva e crítica de forma a facultar um maior entendimento das práticas culturais atuais que se espelham na cultura visual. Indicando, assim, que se trata de uma forma de socialização por fazer com que o indivíduo se identifique com diversos aspetos sociais e culturais do mundo que habita, chegando a uma maior compreensão de si mesmo (ibid.).

As áreas de ensino artístico são consideradas como tendo grande relevância neste meio devido a basearem-se na linguagem visual, podendo, em certa forma, guiar os alunos a uma maior extensão da sua

compreensão do mundo vivente das imagens de múltiplas formas (Acaso, 2009).

Ana Mae Barbosa, com a preconização da abordagem triangular, refere que é importante desenvolver o espírito crítico nos alunos, contextualizando o ensino com a sua época, de forma a facilitar-lhe uma aproximação à sua identidade. Barbosa refere que a aproximação dos alunos ao mundo da arte facilita o desenvolvimento psicomotor, através de aprendizagens históricas, estéticas e avaliativas, sem interromper o processo criativo. O objetivo da educação artística é o de guiar ao conhecimento, ao fruir, e à interpretação de obras artísticas como partes da linguagem visual, ideia que é possível verificar no seu modelo de triangulação composto pela história da arte e leitura de obras que canalizam o fazer criativo. Como vimos, a autora explora um contexto mais amplo da prática artística, associando esta atividade ao ver, pela contextualização e leitura de obras, que possibilitam um fazer mais amplo e criterioso (Barbosa, 1996; 2007).

“O conceito de criatividade também se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a criatividade através da Arte mas também através de leituras e interpretações das obras de Arte (...) hoje a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizados. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecimento e modifica-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo quotidiano” (Barbosa, 2007).

Kerry Freedman considera que, quando os alunos desenvolvem um maior entendimento sobre as suas experiências visuais, eles são levados a refletir criticamente sobre vários aspetos da sua vida, como a importância das artes, o desenvolvimento cultura e social atual e ainda sobre a sua própria identidade. A autora entende que a cultura contemporânea, ao ter-se tornado global, é mais facilmente transformada em imagem comunicacional, demonstrando-se assim um fator crucial para o desenvolvimento dos jovens e para a educação artística (Freedman, 2006).

Do ponto de vista da autora, as artes, que anteriormente eram uma forma de criação elitizada, cada vez mais se tem vindo a tornar parte do quotidiano, expandiram as suas barreiras formais e temáticas estando

cada vez mais próximas da sociedade. Como tal, as artes tornaram-se fundamentais para transformações culturais, políticas, com intervenção social, que questionam a identidade e as condições pós-modernas (Freedman, 2003). Como afirma Freedman:

"Uma educação em artes visuais tem lugar através da realidade da cultura visual, dentro e fora das escolas, em todos os níveis de ensino, através dos objetos, idéias, crenças e práticas que compõem a totalidade da experiência visual concebida humanamente; ela forma o nosso pensamento sobre o mundo e leva-nos a criar novos conhecimentos através da forma visual" (ibid., p.2).

Como temos visto, as imagens são uma grande parte do que somos e do que vivemos, têm elevada importância no processo de nos construirmos e no modo como construímos o mundo que observamos. Estas imagens, que são transformadas pelos sentidos, informam-nos acerca do mundo que nos envolve mas ao mesmo tempo é uma linguagem com a qual nós próprios construímos o mundo. Como afirma Manguel:

"As imagens que formam o nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são matéria de que somos feitos" (Manguel, 2009, p.21).

Pode-se considerar, que estas imagens que formamos, existem em determinado contexto e espaço, são decodificadas no instante em que as observamos. Portanto, aquilo que vimos na imagem é traduzido em termos da nossa própria existência. "Com o correr do tempo podemos ver mais ou menos coisas numa imagem (...) associar e combinar outras imagens" (ibid., p.25). Ao ler-se imagens é, portanto, atribuído o carácter pessoal e temporal ao que se observa, "ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e (...) conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável" (ibid., p.27).

Logo, a leitura de uma obra é condicionada, não só pelos seus símbolos, como por um amplo contexto de circunstâncias que incorporam o indivíduo, situando-se entre a percepção do autor e a do observador:

"Construímos a nossa narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do autorreflexo (...) nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa" (ibid., p.28).

Howard Gardner, formulador da teoria das inteligências múltiplas, considera que a inteligência é a capacidade de criar ou resolver problemas, identificando que cada indivíduo possui sete tipos de inteligências, a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a cinestética, a interpessoal e a intrapessoal, observa que estas inteligências têm a possibilidade de desenvolvimento e que têm igualmente grande importância para a sociedade como para a cultura (Gardner, 2001).

Ao observar crianças, Gardner refere que desde tenra idade participam em atividades de desenho que manifestam conhecimentos simbólicos intuitivos. Ao iniciar o desenvolvimento sensoriomotor e através da observação, as crianças tornam-se capazes de criar símbolos que provêm da sua experiência como mundo, “a compreensão da criança limita-se aos seus encontros reais com objetos e pessoas do seu mundo” (id., 1997, p.108).

Na consequência deste desenvolvimento, a criança cada vez mais vai atingindo o conhecimento e inicia a dominar os símbolos que pertencem à sua cultura. Aprende a comunicar-se através desses símbolos e expressa-os, como podemos ver, através da linguagem, dos gestos e movimentos, dos números, dos desenhos, etc.. (ibid.).

Posteriormente, as crianças passam a adaptar-se ao meio e às convenções que as rodeiam e a nível do desenho limitam-se à representação do real. Este ponto de desenvolvimento é crucial pois no início da adolescência, apesar de haver uma maior compreensão formal das obras, há uma queda na criatividade no âmbito artístico onde a educação poderá ter um papel principal (ibid.).

Elliot Eisner defende que a aprendizagem artística promove o desenvolvimento da percepção estética, da compreensão da arte e das capacidades essenciais à criatividade. O autor afirma que:

“A capacidade de criar uma forma de experiência que se pode considerar estética requer uma mente que anime a nossa capacidade de imaginação e estimule a nossa capacidade de viver experiências saturadas de emoções. No fundo, a percepção é um evento cognitivo. O que vemos não é simplesmente em função do que obtemos do mundo, mas igualmente do que pensamos dele” (Eisner, 2004, p.14).

Podemos verificar, assim, que o autor entende as artes como sendo bastante importantes para a educação pois promove nos alunos um importante desenvolvimento onde destaca que “o desenrolar do pensamento no contexto de uma forma artística, a expressão e a comunicação de formas distintas de significado (...) e a capacidade de viver experiências que são ao mesmo tempo emotivas e comoventes, experiências de uma natureza consumativa” (ibid., p.14-15).

As artes, devido a conter em si áreas sensíveis, leva o indivíduo a prestar atenção ao que capta pelos sentidos para além do que conhece como habitual, como tal tem a capacidade de “ajudar-nos a aprender a observar o mundo” (ibid., p.27).

Eisner refere que as artes contribuem para o sucesso da aprendizagem e enriquecem a personalidade do aluno, através da imaginação, da reflexão e dos processos criativos que proporciona, pois permite a capacidade do indivíduo experienciar o mundo de forma mais compreensiva refinando os sentidos. Para o autor, os sentidos são a primazia da consciência pois o indivíduo torna-se consciente do seu meio envolvente através do sistema sensorial que, ao desenvolver-se, vai procurando gradualmente estimular-se para atingir, mais tarde, a significação através da reflexão. A imaginação, “essa forma de pensamento que engendra imagens do possível, também desempenha uma função cognitiva de importância fundamental (...) a imaginação permite-nos provar coisas” (ibid., p.21).

A representação, como a imaginação e a sensibilidade, também desempenha funções cognitivas fundamentais uma vez que proporciona ao indivíduo a transformação de conteúdos da consciência através da manipulação de matérias, “estabiliza a ideia ou a imagem num material e torna possível estabelecer diálogo com ele” (ibid., p.22).

O autor observa que há uma tendência para que se processe uma redução das formas visuais em símbolos generalizados devido à complexidade do mundo visual e à incapacidade de uma observação pormenorizada de todos os detalhes do que nos envolve. A percepção, assim, tende a ser seletiva, que demonstra interferências do conhecimento

prévio das coisas, o que afeta a percepção e consciência tanto das particularidades como das qualidades visuais dessas coisas:

"Estas constâncias substituem o que vemos pelo que sabemos mediante a substituição das qualidades específicas que estão num tempo e num lugar concretos por generalizações visuais ou estereótipos perceptivos que desenvolvemos através da aprendizagem perceptiva" (id., 2005, p.62).

Sendo o sistema sensorial o principal meio de desenvolvimento, o autor afirma que este não funciona isoladamente, o seu desenvolvimento requer as "ferramentas da cultura: a linguagem, as artes, a ciência, os valores (...) com a ajuda de cultura aprendemos a criar-nos a nós mesmos" (id., 2004, p.18).

Relativamente à cultura visual, Eisner afirma que pode ser um ponto de partida para análises críticas posteriores na vida dos alunos, pois a percepção de formas artísticas "coloca exigências especiais sobre o observador" (id., 2005, p.95), fazendo com que haja uma continuação deste processo no decorrer da vida e em posteriores análises de obras de arte (ibid.).

Referindo o currículo proposto pela DBAE, Eisner considera que:

"É uma abordagem à educação artística mais abrangente do que outros métodos porque aborda as quatro coisas que as pessoas fazem em relação à arte: criá-lo, apreciar as suas qualidades, encontrar o seu lugar na cultura e no tempo, e expor os seus méritos e a sua importância" (id., 2004, p.46).

As artes, segundo Eisner, devem ser exploradas em diferentes disciplinas de forma a criar, modificar e descodificar significados inerentes às mesmas. Os programas educativos devem orientar-se, na pós-modernidade, a significados mais amplos e reveladores para a vida dos alunos, apoiando-os a aprender as artes, na criação de indivíduos sensíveis, imaginativos e críticos, passíveis de apreciar a subtilidade nas formas da vida pela experiência estética. De acordo com o autor, a educação artística é a área mais passível de proporcionar estas experiências aliadas ao desejo de fruir que pulem a imaginação (ibid.).

10. Paradigmas da Educação Artística de Arthur Efland

Como podemos verificar, no campo da psicologia e da pedagogia da educação artística, surgiram muitos pensamentos ao longo de tempo e que esses pensamentos vieram a evoluir ao longo da história e a desenvolver novas características de forma a acompanhar as novas tendências socioculturais. Os principais pontos que devemos denotar, realizados até então, é a relevância que fora sempre dada à atividade criadora, posteriormente surgindo a vertente que atribuía enorme destaque à expressão livre, e as mais recentes práticas que denotam acuidade pelos panoramas sociais emergentes.

A partir de meados do século vinte, a consciência do mundo pós-moderno veio trazer consigo novas mentalidade, como já vimos, que se repercutiram nas artes e portanto na educação artística. A arte pós-moderna conduziu a novas e mais amplas visões da realidade social e cultural. Efland considera que é fundamental para os novos educadores fundamentarem-se nos contextos atuais pois uma das características da arte deve ser o de promover a flexibilidade cognitiva, a interação do conhecimento e o argumento estético (Efland, 2002).

Arthur Efland considera o propósito da educação artística é proporcionar às crianças um maior entendimento sociocultural pois através das artes capacitam-se a melhor compreender e melhor comunicar, segundo os termos do seu meio envolvente, proporcionando uma melhor integração futura (ibid.). Para o autor as obras de arte:

"São complexas e valiosas conquistas humanas capazes de proporcionar conhecimento, experiência estética, e prazer. Elas também podem fornecer ocasiões de encontros instigantes sobre os problemas e preocupações que afectam os indivíduos e a sociedade" (ibid., p.6).

Segundo o seu ponto de vista, o encontro com obras de arte deve ter um lugar central na educação em geral pois têm um valor cultural intrínseco, proporcionar encontros com a arte pode ajudar no desenvolvimento cognitivo e facultar maior compreensão potenciando o adulto do amanhã (ibid.).

Efland afirma que os professores de educação artística precisam de se basear numa teoria da cognição de forma a esta se tornar revelante para a sociedade atual. A sua visão defende a teoria integral de cognição. Segundo esta teoria, em que indivíduo constrói a sua própria realidade de forma integral à luz do seu próprio contexto, ele orienta os seus próprios interesses e experiências à qual emprega as suas próprias ferramentas de forma a ir ao encontro da compreensão do mundo. O autor reconhece que a cultura tem uma influência crucial no indivíduo, mas, ao mesmo tempo, constata a relevância que tem a eficiência do seu pensamento e das suas ações. Esta visão sobre a cognição integral rege-se então por três campos:

" (1) Que a mente é uma função computacional que usa símbolos; (2) que a cognição é um processo construtivo utilizado para capacitar os indivíduos de segurança sobre significados; e (3) que a aprendizagem inclui a aquisição da realidade social, a ideia de que a aprendizagem se torna significativa quando ocorre em um contexto sociocultural ou situacional " (ibid., p.156).

O estudo e encontro com obras de arte deve proporcionar uma multiplicidade de narrativas e entendimentos contextualizados, pois "as obras de arte não pode ser plenamente compreendido para além do contexto social e cultural em que foram criados" (ibid., p.9), enfatizando o contexto como sendo relevante para aprender as obras vistas e na produção artística que seja progressiva (ibid.).

A história da arte tem aqui um papel central na educação proposta por Efland, a crítica, a partir das obras do passado, deve ser estimulada de forma a guiar os alunos a novas percepções, possibilitando maior questionamento, e abrindo a pluralidade de interpretações e representações da realidade existentes. Um outro ponto fulcral na sua perspetiva é o impacto da realidade atual, em que o quotidiano é recheada de imagens que distorcem a realidade, que podem ter implicações na visão e formação de valores dos alunos. Efland considera, então, que a educação artística pode despertar o espírito crítico e questionador dos jovens sobre essa amálgama de imagens que lhe são apresentadas, reorganizando a sua percepção. Neste ponto de vista a educação é constituída de forma a fomentar a reorganização social (id., 1990).

O autor, estudando e descrevendo a história da educação artística a partir de uma detalhada cronologia, desenvolve a distinção dos quatro

grandes paradigmas resultantes do cruzamento entre a psicologia e a estética. Esta tipologia que identifica quatro distintas filosofias da educação artística detalhando igualmente as suas ideologias, teorias da aprendizagem, e as suas implicações para a prática do professor. São elas: a corrente mimética- behaviorista, ligada à psicologia comportamental; a pragmática-reconstrutivista, que se liga às correntes psicológicas de reconstrução social; a expressiva- psicanalítica, resultante la ligação da importância da expressão e da psicanálise; e a corrente formalista- cognitivista, ligação entre a estética formal e a psicologia cognitiva (id., 1979).

Relação entre as teorias de aprendizagem estéticas e as suas implicações ideológicas (*Fonte própria, a partir do modelo original de Efland (1979)*):

Estética	Aprendizagem	Ideologia	Professor
Mimética	Behaviourismo	Moralidade Tradicional	Apresenta ao aluno modelos para imitar
Pragmática	Aprender como Instrumento	Reconstrução Social	Os alunos convivem com o seu meio
Expressiva	Psicanalítico	Libertação Pessoal	Providencia suporte apenas
Formalista	Cognitivo	Tecnológico	Facilita a aquisição de conceitos

10.1. Corrente mimética-behaviorista

Este paradigma teve a sua origem na antiguidade clássica com as primeiras teorizações acerca da educação artística de Platão e Aristóteles, que, em parte, chegaram até aos dias de hoje. Ambos os teóricos viam que a arte devia ser essencialmente uma imitação da Natureza, cuja qualidade dependia do grau de fidelidade ao original. Quando esta estética é aliada à teoria behaviorista, ou comportamentalista, o paradigma resultante vai privilegiar uma educação através da cópia repetitiva de forma a atingir o aperfeiçoamento (ibid.).

No behaviorismo o homem é visto como um ser passível de moldar em conveniência com a sociedade, não sendo, portanto, importante os estímulos interiores que eventualmente o individualizam mas sim o exterior e as suas ações perante o seu ambiente. Segundo Skinner, principal representante desta teoria, a aprendizagem ocorre quando subsiste o reforço, positivo se acrescentado ou negativo se falhado, após a resposta do indivíduo (Skinner, 2000). Sendo assim, o homem só age de acordo com os resultados positivos das suas ações, no que resulta uma educação automatizada onde o conhecimento é transmitido e repetido até corresponder ao pedido (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A base desta educação, sendo que parte do princípio que a aprendizagem ocorre graças a estímulos exteriores imitados repetitivamente, no caso da educação artística também a aprendizagem ocorre da imitação, neste caso da natureza, e da repetição, de forma repetitiva até atingir a qualidade desejada e o mais fiel possível da realidade. (Efland, 1979).

10.2. Corrente Pragmática- reconstrutivista

Este paradigma tem como principal referência a atividade humana e o conhecimento do indivíduo como base. As suas capacidades de este se relacionar e entender o mundo à sua volta através das suas estruturas internas, que o definem, são aqui valorizadas devido a propor uma educação crítica e transformadora da sociedade (ibid.).

Esta corrente entende a importância da experiência estética como o resultado da comunicação entre o observador e a obra de arte em si. A arte é, portanto, vista como uma experiência que pode guiar à compreensão de problemas concretos (Efland, 1979; Fróis, 2005).

Uma autor referencial neste paradigma, como na defesa do papel da educação artística, é John Dewey. Dewey entende a experiência estética como algo que existe na vida quotidiana do indivíduo pois ela existe no meio em que ele existe permanentemente, trata-se de uma transação constante de valores entre o indivíduo e o meio (Dewey, 1989). Contudo, estas experiências tendem a ocorrer mais especificamente em indivíduos com um pré conhecimento desta matéria, levando-o a relacionar diferentes conhecimentos e a responder de forma diferente a estas experiências (Efland, 1990).

Dewey, a partir das suas experiências em contexto escolar, tentou formular as relações existentes entre a integração da escola com o contexto familiar, a importância de disciplinas como a história, as ciências e as artes para as crianças, a apropriação de conhecimentos de leitura, escrita e matemática através de outras áreas de estudo, e o com o uso das mãos ou outros órgãos motores guia à descoberta de materiais e processos diários (ibid.). O autor acabou por concluir que, a arte, organizando as experiências da realidade de forma prática, onde é essencial o mexer e o experimentar diversos materiais, e onde o processo experimental é mais importante que a representação, que “o verdadeiro trabalho de um artista é construir uma experiência que é coerente na percepção enquanto se move com mudança constante no seu desenvolvimento” (Dewey, 1989, p.57).

10.3. Corrente expressiva- psicanalítica

Este paradigma defende que a arte tem como valor principal a expressão dos sentimentos e emoções. Aliado à psicanálise, que entende todo o comportamento humano como uma expressão de necessidades e pulsões inconscientes, a arte beneficia de características terapêuticas onde o sujeito é livre de exprimir a sua individualidade através do processo criativo. No ramo educacional, são vários os autores que defendem uma educação onde a expressão é elemento fundamental de aprendizagens. Entre eles devemos mencionar Herbert Read e Viktor Lowenfeld, tendo em consideração que marcaram o movimento expressivo do pós-guerra (Efland, 1979).

Herbert Read estabelece dois princípios fundamentais para a definição da arte: a forma e a invenção. Por forma, o autor entende como sendo a configuração física que o artista dá, cujas referências surgem do exteriores, tendo em si as particularidades que cada um observa do real. A sua materialização são, essencialmente, os elementos superficiais da obra, como a cor, o equilíbrio, a simetria e o ritmo, sendo que a composição é soma de todos estes elementos. Por invenção, Read refere-se à predisposição do homem de criar e de apreciar a criação (Read, 1982).

Ao refletir acerca da educação, defende que o seu objetivo deve ser o de “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o individuo pertence” (ibid., p.21). Assim, para o autor, a educação pela arte, para além do próprio valor representativo, é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da comunicação, capacitando a materialização de relações, sentimentos, impressões e pensamentos pessoais. Qualquer indivíduo, portanto, deve desenvolver estas capacidades a fim de conseguir transmitir a sua visão íntima do meio que o envolve (ibid.).

Tendo como principal referência a observação e investigação da arte infantil, valorizou a expressão natural e espontânea das crianças por estas permitirem uma melhor compreensão da realidade que apresentam. Devido à expressão tocar a matéria do inconsciente, o autor faz ligação à psicologia do

inconsciente, com Freud e Carl Jung, refletindo sobre a biologia do corpo e a sua necessidade de se confrontar consigo mesmo através da linguagem simbólica das imagens e da linguagem. Assim, a linguagem artística e os símbolos criados são a resposta biológica do organismo que analisa a realidade com que interage, muitas vezes num processo inconsciente. As teorias de Herbert Read, apesar de utópicas, permitem colocar a arte no topo da educação geral do homem, defendendo a necessidade criativa individual como um meio de comunicação eficaz da realidade íntima de cada um com a realidade exterior (Frois, 2005).

Viktor Lowenfeld partilha esta visão que privilegia o papel da arte na educação das crianças, e consequentemente do homem. Partindo do princípio que a criança desenvolve a sua personalidade através da expressão, Lowenfeld defende uma teoria educativa com carácter progressivo segundo o qual o crescimento infantil acontece através dos fatores de crescimento afetivo, físico, preceptivo, social e estético. Unindo todos estes fatores presentes na atividade artística, eles contribuem para o desenvolvimento da imaginação criadora que no fundo está ligada ao desenvolvimento motor e intelectual. Muito influenciado pela psicologia científica, defendeu a importância dos sentidos no desenvolvimento da criatividade e do sujeito (ibid.).

Recusando a arte como disciplina mas vendo-a esta sendo parte da linguagem do pensamento, Lowenfeld desenvolvendo um modelo educativo direcionado para o indivíduo e para a integridade da personalidade através de uma aprendizagem pelos sentidos e livre de regras ou padrões. Seguindo uma conceção cognitivista, defendia que o ensino da arte deve ter em conta os estádios de desenvolvimento gráfico e plástico das crianças com o objetivo de desenvolver a criatividade a fim de promover uma criatividade ativa (ibid.).

10.4. Corrente formalista-cognitivista

A estética formalista caracteriza-se por privilegiar os valores intrínsecos e visuais da obra de arte enquanto formas de percepção visual. A psicologia cognitiva, neste caso ligada às ideias da Gestalt, estabelece a base científica para a compreensão do processo visual que permite a união das partes que constituem a obra para a percepção unificada do todo (Efland, 1979).

Contrariando a liberdade extrema da expressividade pura e livre, este paradigma alude à ordem e à estrutura disciplinar. O professor opera como mediador que faz a ligação entre o aluno e a linguagem visual numa disciplina que surge como conhecimento autónoma (id., 1990).

Um dos grandes contribuidores para sistematização destes valores, foi Rudolf Arnheim, um dos mais conhecidos sucessores da psicologia da Gestalt que se baseia nos estudos realizados por autores como Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Kohler. Este autor desenvolveu o conceito de pensamento visual, onde definiu os processos percetivos e apreciativos, muito importantes para a psicologia da arte, assim como defendeu a importância das artes para o desenvolvimento humano (id., 1979).

Arnheim, define arte como sendo “a capacidade que os objetos ou ações preceptivas têm (...) de representar através do seu aspeto exterior constelações de forças que refletem aspetos relevantes da dinâmica da experiência humana (...) com uma forma ordenada, equilibrada e concentrada” (Arnheim, 1988, p.111).

A educação artística deve englobar, então, o desenvolvimento da percepção visual, a apreciação e a crítica e a experimentação plástica como um processo que guia ao entendimento e à cognição, para que os alunos sejam capazes de se integrar e lidar com mundo envolvente com uma atitude crítica (Frois, 2005).

11. Pedagogia de Projeto

Como pudemos verificar, as propostas pedagógicas contemporâneas tentem a indicar que educar significa dar o indivíduo o necessário de forma que este esteja preparado para enfrentar os anseios da sociedade que atualmente sofre constantes transformações, aceitando os desafios emergentes, em contacto com a dinâmica do mundo. Para isso encontra-se a necessidade de encontrar meios de este melhor captar os avanços e recuos de uma sociedade mais intuitiva e flutuante, capacitando-os a tornar-se mais autónomos, criativos, atentos, participativos e solidários. Apesar disso, muitas das nossas escolas ainda não se regem por estas necessidades vigentes do indivíduo, vigora ainda um método demasiado expositivo, sem interação entre os alunos e os objetos de conhecimento, o que torna as metodologias tradicionais pouco adequadas a uma formação para a vida. Nas palavras de Charlot:

“A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: económico, sociopolítico e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; a sua potência de informação é fraca comparada à dos mass media; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade económica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sociopolítico, reprova-se a escola por visar a formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre essa habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural” (Charlot, 1976, p.151).

Nesse modelo de escola tradicional, o professor transmite o conhecimento ao aluno através da exposição verbal e de exercícios de memorização, os livros tomam um lugar superior à matéria de aprendizagem e os conteúdos tornam-se fixos. O aluno recebe sem incentivo essa informação estilizada sem ser solicitado a questionar os valores apontados ou

a fazer relações a conhecimentos seus. Podemos afirmar que este modelo de ensino se tornara, com o tempo, descontextualizado e fraco (Behrens, 2006). A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar – deixa de ser educativo, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, “perde com isso seu sentido e seu valor” (Dewey, 1967, p.27).

O aluno torna-se portanto um recetáculo de saberes que o professor lhe transfere, “a criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; e cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso” (ibid., p.46).

O professor exerce assim uma ação formadora, transmitindo os saberes exatos para o aluno permitindo-lhe assim ganhar tempo e precisão (Behrens, 2006). Segundo Dewey, este método:

“Apresenta, porém, os seus perigos (...) perigos não apenas teóricos, mas que também se manifestam na prática (...) a educação não consiste unicamente em “falar” e “ouvir” e sim em um processo ativo e construtor (...) para se pôr a matéria ou a teoria em ato ou prática exige-se que o meio escolar esteja preparado, em extensão raramente atingida, como locais e condições para agir e fazer com utensílios e materiais da natureza física. Exige-se, ainda, que se modifiquem os métodos de instrução e administração de modo a permitir e assegurar o contacto direto e contínuo com as coisas. Não se deva restringir o uso da linguagem como recurso educativo; e sim que esse será mais vital e fecundo normalmente articulado com a atividade exercida em comum” (id., 1959, p.41).

A aplicação desse método tradicional tem gerado graves consequências e problemas para a escola pois o aluno atualmente não se relaciona com esse tipo de aprendizagem, distancia-se, o que leva consequentemente a que o papel do professor acabe por permanecer dificultado e por vezes desvalorizado pois “difícilmente consegue polarizar sobre si mesmo toda a atenção de cada criança e impedir que se instaurem relações entre as crianças (...) essas relações devem permanecer clandestinas e sua aparição é vivida pelo mestre como uma derrapagem pedagógica que tem o risco de levar à bagunça” (Charlot, 1976, p.164).

Como podemos verificar, é um método que gera problemas em sala de aula e principalmente para o professor que tenta transmitir algo aos seus alunos, com um currículo extremamente centralizado e esquemático a percorrer, acaba por tirar a autonomia aos professores e o saberes aparecem em conteúdos programáticos isolados. Dewey aponta, em resumo, que esta escola tradicionalista ignora e babate as particularidades individuais, “as fantasias e as experiências pessoais da criança (...) exatamente essas coisas que devemos evitar eliminar. Como educadores, nossa tarefa é precisamente substituir essas impressões fugazes e superficiais por uma realidade estável e lógica” (Dewey, 1967, p.45).

As ciências pedagógicas e a psicologia atuais revelam-nos como essa escola tradicionalista caminha por vias erradas. Deve ser dado ao professor as condições necessárias para a pesquisa e para o investimento pedagógico de forma a enriquecerem a sua prática. Deve ter-se em conta que os alunos, em si, já trazem experiências socioculturais que precisam ser estudadas e valorizadas, e estas dimensões do ser coletivo devem ser potencializadas pela educação (Behrens, 2006). A sala de aula deve, portanto, adotar “uma organização espacial e temporal que não é mais centrada no mestre e que combina o trabalho individual, o trabalho em pequenos grupos e as trocas ao nível do grupo-classe. As carteiras são ora reunidas em círculo, ora espalhadas na classe em pequenos grupos e ora isoladas. O emprego do tempo apresenta flexibilidade e grande variedade de modos de atividade” (Charlot, 1976, p.171).

Cada vez mais as escolas procuram desenvolver uma prática de qualidade que atente à formação holística das crianças e adolescentes. É visível que estes novos horizontes devem tentar propor o desenvolvimento da ação e ultrapassar a fragmentação dos saberes, transcender a exclusividade curricular, e deixar de parte as práticas tradicionais para tomar rumos epistemológicos que ressaltem a capacidade criadora e a solidariedade. Segundo nos diz Klipatrick, “quanto mais cedo nos convenceremos de que o ensino não é tarefa mecânica, mas uma arte liberal que exige criação, melhor será. Muitas coisas estão dependentes disso. A civilização, em progresso, está grandemente subordinada à educação (...) o ensino precisa ser arte mais

elevada, baseada na liberdade da ciência e da filosofia” (Klipatrick, 1978, p.87).

As ideias que John Dewey lançou, causaram extremo impacto em diversas áreas do conhecimento das ciências humanas, “mudou o mundo, a arte, a educação, e para repensar o nosso tempo, educadores, críticos de arte e até economistas têm buscado nas ideias de Dewey uma experimentação mais consciente da ação e uma construção de valores mais flexíveis culturalmente” (Barbosa, 2001, p.14).

O pensamento de Dewey caracteriza-se pela filosofia da ação, do pensamento e do sentimento. Em *Arte como experiência*, Dewey considera que a criação é algo necessário à vida, é uma constante do homem, “é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característico do ser vivo” (Dewey, 1974, p.93). Ao considerar esta experiência singular, caracteriza-a igualmente como difusora de outras experiências, não só devido à consecução que lhe está inerente, sendo que existe um fluxo que a integra, “a existência dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira” (ibid., p.112).

De forma a ilustrar esta concepção, Dewey dá o exemplo de uma pedra que “parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim” (ibid., p.115-116). Nesta descrição, o autor acrescenta que a imaginação pode acrescentar a esta história a história de que a pedra anseia por atingir um fim, que ela se interessa pelos caminhos que percorre e que a pedra age e sente em relação às suas condições. A chegada a um fim será o culminar desse movimento que se iniciou e, portanto, pode dizer-se que a pedra atingiu uma experiência estética pois esta adquiriu os vários conteúdos de uma ação para atingir uma finalidade, tornando-se significativa. O culminar de uma atividade não é então o fim que atinge mas sim a experiência que proporciona ao indivíduo durante o processo desta. Podemos assim concluir que toda a atividade prática adquire qualidades estéticas sempre que esta seja realizada integralmente e com pressupostos a atingir um fim (ibid.).

Para Dewey, a experiência estética faz sentido quando as qualidades sensoriais e os significados a que se interligam se intensificam e se aprofundam no ponto de vista que estes elementos são essenciais à reflexão. É importante salientar que esta experiência é uma interação do organismo com o meio envolvente do ser humano, pois as impressões externas de cada indivíduo dependem da forma como este as percebe e lhes dá uma resposta, criando um ciclo entre o interior e o exterior, caracterizando assim a qualidade dessas experiências estéticas. “A ação e a sua consequência devem estar unidas na percepção. Esta relação confere significado; aprendê-lo é o objetivo de toda a compreensão” (ibid., p.122).

Relativamente à educação, Dewey fora extremamente inovador ao realçar o papel desta na democratização do indivíduo. O papel das artes na educação era central nesta sua visão pois estaria relacionado com uma função moral que “consiste em afastar preconceito, eliminar as escamas que impedem os olhos de ver, rasgar os véus que se devem ao hábito e ao costume e aperfeiçoar o poder de percepção das pessoas” (ibid., p.247).

O autor refere assim que a arte está ligada ao quotidiano, é necessária à vida de um indivíduo e portanto surge naturalmente como adaptação ao meio e à sua própria satisfação, “traz em si os germes de uma consumação semelhante ao estético” (ibid., p.77). Mas, como nas ciências, ao produzir-se um ato criativo toma-se atenção a uma situação ou a um problema, há uma indagação e investigação, atribuem-se significados aos objetos criados e brota uma ordem e um padrão, existe, portanto o atingir de uma solução de tensões que guiam à harmonia, à vitalidade e ao prazer que daí se extrai. A arte “constitui uma experiência” (ibid., p.184), na expressão dessa experiência, e “toda a experiência é a arte em estado germinal” (ibid., p.84).

Constituindo toda esta relevância à criatividade, Dewey afirma que, as artes, “no fim das contas (...) são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência” (ibid., p.213).

A interação entre o indivíduo e o seu meio envolvente, na perspetiva do autor, é o princípio por excelência para conhecer, para agir, para criar, e para transmitir significados (Behrens, 2006). Segundo estes parâmetros, a

criação artística “mantém viva, simplesmente por ser uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude. E o faz reduzindo a matéria-prima dessa experiência à matéria ordenada pela forma” (ibid., p. 257). Dewey enaltece assim a arte e a expressão como sendo “uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização” (ibid., p.551).

Na visão de Hernández, as artes têm sofrido uma grande degradação derivada da crença social que a educação artística apenas serve para uns poucos dotados de extrema habilidade, e, dessa forma, levando a que as artes tenham sido empurradas para segundo plano no currículo escolar. Mas ao contrário do que é julgado, as artes, que englobam um grande leque de atividades criadoras como a pintura, a escultura, o teatro, e dança e a música, numa perspectiva psicopedagógica, implicam um conhecimento cognitivo superior, utilizando diferentes estratégias e formas de compreensão (Hernández, 2000).

De acordo com o autor:

“Quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, a pesquisa evidenciou algo que, por óbvio, muitos esquecem: que não só potencia uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo” (ibid., p.42).

É importante ressaltar estas perspectivas pois elas estão ligadas aos objetivos que a educação artística deverá proporcionar às crianças. A experiência, a elevação sensorial, a comunhão entre a vida e a criatividade, a solidariedade, a expressão como meio de comunicação e a complexa claridade que esta área pode transmitir, são os valores que não podemos esquecer ao refletir sobre este assunto (Behrens, 2006).

Como já vimos, e retomando o ponto de partida, Dewey fora um dos grandes pensadores de novos rumos para a pedagogia e para o rompimento com as formas tradicionais de transmissão de informação e valores. Mas já

no século XVIII havia esta necessidade de uma educação que se voltasse para os interesses e necessidade das crianças. Segundo o próprio:

“Depois de Pestalozzi, o outro grande avanço para o desenvolvimento de uma concepção de atividade mais real e menos arbitrária veio de Froebel e do seu movimento de jardins-de-infância. Brinquedos, jogos, ocupações que exigissem manipulação e construção, forem reconhecidos, pela primeira vez depois de Platão, como de importância essencial para a educação. O lugar do exercício das funções do corpo no desenvolvimento do espírito foi praticamente reconhecido.” (Dewey, 1967, p.100).

De acordo com Boutinet, Dewey e, mais tarde, Kilpatrick desenvolveram a estratégia pedagógica definida por projetos que visava alterar o ensino tradicional e proporcionar aprendizagens reais e significativas. Apesar de Dewey ter sido o mentor da Pedagogia do Projeto, Kilpatrick fora quem a difundiu melhor. O conceito curricular por eles apresentado entendia a educação como sendo vida em si e não separada. Esta pedagogia alicerçava-se no aluno e continha em si pressupostos do ensino ativo onde os alunos têm parte indispensável na aprendizagem para um ensino que privilegiava os interesses das crianças (Boutinet, 2002).

Mas este método não era novidade, como já vimos pelas palavras de Dewey, mas não podemos deixar de referir que:

“Esta intenção de transformar o aluno de objeto em sujeito da sua própria formação será, por outro lado, mais ou menos contemporânea dos esforços tentados em contextos diferentes pelos defensores da nova Educação: em primeiro lugar C. Freinet, mas também M. Montessori, O. Decroly, A.S. Makarenk, quatro autores que valorizam a liberdade da criança, as suas necessidades de atividades, numa palavra, a escola ligada à vida: são experiências que o próprio aluno realiza num meio educativo apropriado que são fatores de aprendizagem” (ibid., p.193).

Dewey não aceitava a educação tradicional que se regia simplesmente pela instrução e criticava a ênfase que esta dava ao intelectualismo e à memorização. Defendia uma educação pela ação que tivesse como finalidade proporcionar às crianças instrumentos para que fossem capazes de resolver problemas por si próprias, “a passividade é o oposto do pensamento; que não é só um sinal de ausência do juízo e da compreensão pessoal, mas também invalida a curiosidade, provoca a distração mental e faz da aprendizagem uma

tarefa, não um prazer” (Dewey, 1959, p.258). O fator central da sua proposta para a educação era focado na experiência pois via a que a “educação é vida, não preparação para a vida” (Dewey, 1967, p.37; Gambôa, 2994, p.42). Os conceitos de experiência e aprendizagem estão, portanto, unidos, segunda a sua opinião, de tal forma que a escola se deveria organizar consoante as experiências das crianças e de forma a proporcionar-lhas (Dewey, 1967).

Segundo Dewey, o valor educativo nasce do interesse das crianças perante as atividades em que participa, pois o esforço e a disciplina nascem desse interesse fecundo que deve ser a base da educação:

“O legítimo princípio do interesse, entretanto, é o que reconhece uma identificação entre o fato que se deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que pode pôr essa atividade se vai desenvolver. Aquele fato ou ação se encontra na direção do próprio crescimento do agente, que reclama imperiosamente para se realizar a si mesmo. Assegure-se essa identificação ou correspondência entre o objeto e o agente, e não teremos que recorrer aos bons-ofícios da “força de vontade”, nem nos ocupar de “tornar as coisas interessante”” (ibid., p.65).

O campo conceptual e metodológico realiza-se de forma democratizada no sentido em que há ligação entre a vida e o processo como uma constante de libertação, o espaço da escola é um espaço igualmente de produção, de reflexão, de experiências e de socialização que permitem o desenvolvimento da cidadania. Dewey atribuiu grande valor a atividades manuais pois considerava que o trabalho desenvolve o espírito cooperativo, desde as divisões de tarefas á estimulação de caracteres sociais, fazendo assim com que a criação guie à compreensão das necessidades comuns (ibid.).

A promoção da colaboração interpares:

“São a base de um envolvimento pessoal e social, constituindo o contexto efetivo para o desenvolvimento da compreensão interpessoal e do pensamento reflexivo acerca de conceitos morais como a justiça, a reciprocidade, o sentido dos direitos ou os deveres. As experiências de cooperação, o compartilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo, pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (Gambôa, 2011, p.63).

O processo de ensino/aprendizagem tem em si fins progressistas pois atende às novas descobertas da psicologia e da educação, como os trabalhos de Piaget “sobre o desenvolvimento da inteligência e o papel que, nesse processo, ocupa a aprendizagem de conceitos” e Bruner que “estabeleceu que o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas” (Hernández, 1998, p.69).

Negando assim passividade dos alunos e dos professores, defendendo o envolvimento de ambos na criação de situações de aprendizagem pela ação com a finalidade de desenvolver a iniciativa, a criatividade, e a capacidade crítica diante de situações da vida. Conforme afirma Klipatrick:

“A mocidade deverá adquirir essa perspectiva dinâmica, a compreensão, hábitos e atitudes que irão habilitá-los a conservar a marcha do progresso em meio da mudança. Para tanto, torna-se necessário que, à medida que se torne mais velha, desenvolva a habilidade de permanecer sobre os próprios pés, a fim de que decida as questões sensatamente, por si só” (Klipatrick, 1978, p.61).

Klipatrick defendeu, como Dewey e apoiado neste, que as crianças adquirem conhecimento em contato com experiências de bases sociais que explorem a resolução de problemas práticos que estejam relacionados consigo e com o seu meio envolvente. Aqui, a psicologia da criança é a essência e elemento central de um ensino/aprendizagem cujo êxito advém da motivação que o aluno atinge por sua própria liberdade em empreender um projeto. O autor destacou quatro características essenciais para a boa finalização de um projeto, são elas: uma atividade motivada pela intenção; o plano de trabalho; diversidade globalizada de ensino; e a realização de atividades, preferencialmente num ambiente natural, que estejam ligadas à liberdade de ação dos alunos e que sejam totalmente realizadas por eles de forma a praticarem as virtudes essenciais ao desenvolvimento e manutenção democráticos (ibid.).

Estes autores focaram a ligação entre os alunos e os professores pois defendem um método integral que prepare para a vida e que ele próprio seja vida. O papel do professor é o de dinamizar o processo educativo na qual o aluno é participante na construção de conhecimento pela prática valorizando-se assim o ambiente educativo. Ao professor cabe o balancear dos desafios

e os seus limites, auxiliando os alunos para evitar o fracasso, ajudando-os a desenvolver adequada autoavaliação e a sentirem-se estimulados para realizar atividades que alonguem os seus potenciais. Para o aluno, o projeto é a procura de resolução para um problema seu com a qual se compromete e com o objetivo de alcançar uma transformação da sua realidade (Behrens, 2006).

Com este método associado aos problemas dos alunos, negando assim a rigidez de uma educação tradicional, Dewey propunha a organização das atividades e dos estudos de forma que o uso-fruto do mesmo de demonstrasse possível:

“Subdividimos cada assunto em matéria de estudo; cada matéria em lições; cada lição em fatos e fórmulas específicas. Façamos que o aluno percorra, passo a passo, essas partes isoladas, até que, ao fim da jornada, tenha vencido todo o programa. Visto globalmente parece imenso esse mundo dos conhecimentos, mas, considerado como uma série de marchas particulares, facilmente poderá ser explorado” (Dewey, 1967, p.45).

Mas esta Pedagogia não deve ser vista como uma sucessão de atos desconexos, “e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo” (Dewey, apud. Hernández, 1998, p.68), onde os conceitos, vinculados a um tema, “começam a articular-se e a sequenciar-se como forma de levar à classe o planejamento apontado por Bruner” (Hernández, 1998, p.70).

Assim, podemos vincar que a Pedagogia de Projeto proporciona aos alunos maior motivação e interesse no processo de aprendizagem, pois os seus conhecimentos e experiências são valorizados, construindo fontes de estímulo que facilitam a construção de novos conhecimento (Monteiro, 2007; Ferreira, 2013). Mas não só, “é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo” (Monteiro, 2007, p.87) onde se promove a participação ativa do aluno de forma participativa e que proporcione o diálogo na criação de expressões reconstrutivistas (Hernández, 1998).

Desse modo, há a necessidade de chamar os alunos e “pô-los em situações de vida real, não só para que se ofereçam as ocasiões de exercitar

as qualidades desejadas, como para fornecer também as condições que tornam desejada a situação de êxito” (Klipatrick, 1978, p.70) O projeto, como já referido, está centrado nos alunos que interagem, cooperam e colaboram entre si com intuito de chegarem a uma resolução para si e para com os outros (Ferreira, 2013).

Na transição para o século XXI, a Pedagogia de Projeto passou a ser adotada segundo novos significados próprios do contexto socio histórico atual. A nova concepção para Projeto, propõe a presença de temas emergentes na escola, uma nova visão sobre um currículo integral, e a sua complexificação para que tenha um foco globalizado de modo a que embarque a interdisciplinaridade (Hernandez, 1998).

“Métodos de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho são denominações que se utilizam de maneira indistinta, mas que respondem a visões som importantes variações de contexto e conteúdo” (ibid., p.67).

Segundo Moura e Barbosa, a falta de bons planeamentos, fraca gestão de atividades, a falha no acompanhamento e a avaliação mal orientada, podem ser alguns dos princípios que fazem com que um projeto falhe nas escolas contemporâneas. Estes, ao referirem-se a projetos, esclarecem que estes são “desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas (...) visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores” (Moura e Barbosa, 2006, p.12).

Vários autores propõem a adoção desta metodologia desde que esta esteja em consonância com as concepções dos alunos, guiando os saberes conforme o desenvolvimento do projeto, de maneira a que as atividades propostas estejam em concordância com os conhecimentos e habilidades que ao mesmo tempo decorrem (Behrens, 2006; Moura e Barbosa, 2006). Existe uma concordância que a Pedagogia de Projeta “cria condições para os alunos construírem aprendizagens significativas dos conteúdos programáticos” (Ferreira, 2013, p.319).

É por isso se torna necessário haja uma modernização conforme os tempos e que, ao julgar esta pedagogia, se tenha em conta que é um meio de repensar e refazer a escola, “entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo)” (Hernández, 1998, p.65). De acordo com Boutinet, pedagogia, deve ser “a arte de gerir a relação entre docente e discentes. Mas, por um lado esta relação desenvolve-se sempre a propósito de um objecto terceiro, a didáctica que o mestre possui, de que os alunos se querem apropriar” (Boutinet, 2002, p.199).

Moura e Barbosa, como base para o desenvolvimento de projetos, o Modelo de Planejamento de Projeto orientado pelo Escopo (Modelo SKOPOS), com três componentes básicos: Escopo, Plano de Ação, Plano de Controle e Avaliação. O Escopo representa a amplitude dos objetivos e as realizações que se pretendem realizar, abrange a definição do problema inicial, justificativa, objetivos e resultados esperado. O Escopo, aqui, significa intenção, extensão, alcance e propósito, retendo em si o conjunto de realizações que se pretendem alcançar. O Plano de Ação é a estrutura de todos os procedimentos e recursos que serão usados para a realização do que foi determinado no escopo, considerando o tempo e o espaço necessários, contém o desdobramento das ações em atividades e tarefas correspondentes e as considerações acerca de prazos e recursos. Quanto ao Plano de Controle e à Avaliação, estes processos correspondem aos procedimentos necessários para acompanhar e avaliar a execução e os resultados do projeto. Este modelo SKOPOS fundamentar-se na ideia de que o atingir da clareza do entendimento das atividades realizadas é a condição imprescindível para o sucesso do projeto. Os autores acrescentam que o projeto inicial deve sofrer ajustes e adaptações consoante cada situação e contexto em que é aplicado (Moura e Barbosa, 2006).

Abordando os projetos de trabalho, Hernández e Ventura (1998) destacam os elementos mais relevantes na realização de um projeto. São eles:

- A escolha do tema a partir das experiências dos alunos, podendo eles surgir no currículo ou nascer de um assunto ou problema atual. Os autores ressaltam aqui que não há nenhum tema que não seja propício a ser abordado por este meio;

- A atividade do professor, após a escolha do tema, especifica o fio condutor que tornará o projeto passível de ultrapassar a aquisição de informações de modo a que este se transforme num instrumento construtor de novos conhecimentos. Ele destaca os conteúdos, conceitos e procedimentos possíveis de ser desenvolvidos, indicando fontes de informação, criando um ambiente que leve o (s) grupo (s) a envolverem-se e a interessarem-se pelo tema escolhido, e planeja as etapas do projeto;

- Aos alunos, após a estruturação do projeto, cabe a elaboração de um roteiro de investigação, a busca de informação adequada ao seu tema e ampliação do mesmo a conceitos a que se interligue, tratamento dessa informação recolhida de forma a esta tornar-se o mais realista possível, e, por fim, a realização da autoavaliação do processo da elaboração do projeto;

- Na procura de fontes há o pressuposto que haja aqui um ato de comunicação e partilha. O professor assume, assim, o papel de facilitar a chegada dessas fontes de informação, utilizando-as, na medida em que estas servirão como materiais de aprendizagem crítica e reflexiva. A autonomia dos alunos, mais que a procura de informação, é favorecida pelo diálogo estabelecido neste processo pois tem como objetivo estabelecer comparações e relações que ajudem a dar sentido à aprendizagem que se pretende atingir no fim do projeto.

De acordo com os autores:

“A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (ibid., p.61).

A esta estrutura, Boutinet (2002) acrescenta um fator importante, o diagnóstico da turma, que consiste na realização de grelhas de análise objetivas, ou outros instrumentos análogos, de forma a chegar a um diagnóstico concreto a partir do qual irá pensar a realização do projeto.

Os trabalhos propostos pela Pedagogia de Projeto são baseados, então, na problematização que deve levar o aluno a envolver-se na investigação, na formulação de hipótese e na tomada de decisões que o levem a resolver esse problema tornando-se construtor do seu próprio conhecimento (Behrens, 2006; Gambôa, 2011). É então visto como sendo um ato intencional, “e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gambôa, 2011, p.55). A escola deve, neste sentido,

oferecer ao aluno a liberdade de organizar as suas atividades, “a escola educa a criança a prender, na partilha e no confronto com outras experiências, reconstruindo as suas próprias significações e interesses” (id., 2004, p.77).

O professor, aqui, torna-se orientador e pesquisador que segue os interesses dos alunos e alarga os seus horizontes com mais questionamentos, ele gerência o processo de forma a guiar ao seu desenvolvimento coordenando os conhecimentos necessários aos seus alunos de forma a chegarem à construção de uma matéria específica. O papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, “não como um ato de controle mas sim de construção de conhecimentos específicos” (Hernández, 1998, p.93), e o de “criar um clima de envolvimento e de interesse do grupo, e em cada pessoa, sobre o que se está a trabalhar na sala de aula (...) reforçar a consciência de aprender em grupo” (Hernández e Ventura, 1998, p.69).

Segundo Dewey, a ação do professor passava pelo transmitir de ideias de forma passiva, deixando possível que as situações se desenrolassem pela atividade em situações significativas pois aí se constroem significados e relações perceptíveis. Não quer isto dizer que o professor fique de fora desse processo, quer sim dizer que ele é um ser participante na atividade dos seus alunos, “tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível do seu papel” (Dewey, 1959, p.176).

Para Hernández, no desenvolver do projeto, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, a capacidade de articular saberes, a agir autonomamente diante de diferentes situações, desenvolve a sua capacidade criativa e aprende diversos valores como o sentido cooperativo. O seu percurso “favorece a análise, a interpretação e a crítica” (Hernández e Ventura, 1998, p.47).

Segundo o autor, para que os conhecimentos adquiridos ganhem especial significado é necessário que haja conexão com o que compõe o indivíduo, “com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter concepções errôneas que devem ser

conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino/aprendizagem” (Hernández, 1998, p.57).

Segundo Kilpatrick:

“As melhores condições para o aprendizado apresentam-se quando o professor e os alunos cooperam com a mesma intenção e quando a colaboração e o esforço são julgados pela maneira por que apareceram, na vida coletiva, em vez de o serem pela influência de qualquer palavra de autoridade externa. Dessa forma, o professor aproveitará todas as oportunidades nas quais os alunos possam aumentar a prática salutar dos predicados desejáveis. Se eles devem adquirir o senso de responsabilidade precisam praticar a responsabilidade, com o desejo de serem bem-sucedidos nessa prática” (Kilpatrick, 1978, p.70).

Denota-se aqui que esta prática metodológica está ligada a uma aprendizagem por meio dos afetos e que pretende desenvolver as relações humanas do aluno (Behrens, 2006; Ferreira, 2013). Para tal, é necessário guiar os desafios que são propostos para que essa aprendizagem tão necessária tenha sucesso, ajudando a partir daí o aluno a resolver problemas e a enfrentar novas questões que lhe surjam de modo a reterem “informação por mais tempo e aproveitarem as aulas com mais satisfação e prazer” (Barbosa e Moura, 2013, p.56). Podemos aludir que as ideias que Dewey propunha, estão ligadas à filosofia pragmática pois esta filosofia “compõe a realidade, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas, sim de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformada intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva” (Dewey, 1979, p.16).

Hernández descreve a singularidade desta metodologia afirmando que, esta, “aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem” (Hernández, 1998, p.61).

A Pedagogia do Projeto pretende revisar a organização do currículo por disciplinas e revisá-lo no tempo e no espaço da escola atual. Torna-se assim necessário que o currículo não seja fragmentado e distanciado dos problemas

que os alunos vivem e das necessidades a que eles precisam responder na sua vida, devem encontrar-se soluções continuamente, “levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de maneira crítica com todos esses fenômenos” (ibid., p.61).

Definitivamente, a organização do currículo em Projetos baseia-se fundamentalmente numa concepção globalizada entendida como um processo “muito mais interno do que externo, no qual relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que trazem consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem à aprendizagem” (ibid., p.63).

De acordo com o autor, este rompimento com a escola tradicional deve-se a alguns problemas a que a escola tem de dar resposta na época em que nos encontramos, tais como “selecionar e estabelecer critérios de avaliação, decidir o que aprender, como e para quê, prestar atenção ao internacionalismo, e o que traz consigo de valores de respeito, solidariedade e tolerância, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior: pessoais e sociais, saber interpretar as opções ideológicas e de configuração do mundo” (ibid., p.45).

Para clarear a importância que tem este debate, Hernández afirma que a finalidade do ensino:

“É promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam (...) é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicá-las além de propor hipóteses sobre consequências dessa pluralidade de pontos de vista” (ibid., p.86).

A Pedagogia de Projeto, segundo o autor, favorece o aprender do aluno pelo processo que este planeja para solucionar problemas reais dele mesmo, ele faz parte do processo de ensino/aprendizagem e cria estratégias, “oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas” (ibid., p.89), e, de acordo com Boutinet, trata-se “muito simultaneamente, de estimular a motivação dos aprendizes, de negociar com eles aprendizagens concretas

que sejam significativas face ao que procuram, enfim, trata-se de aumentar a eficácia do sistema de formação” (Boutinet, 2002, p.212).

O processo de pesquisa, que é explicitamente essencial na Pedagogia de Projeto, está diretamente ligada à reflexão, à análise e à crítica, é um processo interdependente que guia à composição final de tudo o que se afinou, desde um primeiro momento de problematização, incerteza e dúvida, passa-se a um segundo momento de indagação e desenvolvimento para, num terceiro momento, haver a experimentação e a observação onde se prova as várias hipóteses formuladas, eventualmente para lhes revelar a inadequação, e, então o quarto momento da indagação consistirá numa reelaboração intelectual das primeiras sugestões ou hipóteses. Chega-se assim a formular novas ideias que encontram no quinto momento da indagação a sua verificação, que pode consistir, sem dúvida, “na aplicação prática ou simplesmente em novas observações ou experiências probatórias” (Lalanda e Abrandes, 1996, p.49).

Estes momentos que estão envolvidos na pesquisa não são fixos, eles alteram-se conforme a situação, as necessidades e o contexto, a sequência de momentos devem ser os necessários para a solução do problema inicial, mas, deve exigir-se que a solução seja analisada de forma que tenham sido criadas bases sólidas no conhecimento (ibid.).

Neste processo, a avaliação do projeto potencia “os caminhos alternativos, as relações infrequentes, os processos de aprendizagem individuais, porque, deles, aprende o grupo” (Hernández, 1998, p.84). As fases do projeto “não são passos cronológicos, som uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis” (Klipatrick, apud. Gambôa, 2011, p.57), devem surgir de uma forma lógica e fluir flexivelmente “criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011, p.57).

Hernández enfatiza que a avaliação deve ocorrer em três fases: inicial, formativa e recapitulativa. Por isso, a avaliação não depende apenas do aluno em questão e do professor, está relacionado com outros e portanto deve guiar-se a um caminho mais sólido em que haja maior conexão com mais conteúdos e/ou situações mais abrangentes, “ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento” (Hernández, 1998, p.95).

Segundo o autor a avaliação não deveria ser um indicador de qualidade mas sim da complexidade da tarefa, na detecção e correção de erros de concepção e nas conexões realizadas. A avaliação realizada segundo o modelo da escola tradicional, de acordo com Hernández, “minimiza a possibilidade de uma avaliação em ciclo que destaque o processo seguido e sirva aos professores para avaliar a sua própria tarefa e o processo ou as dificuldades dos alunos” (ibid., p.96).

A Pedagogia de Projeto pretende defender que a avaliação sumativa deva ser complementar à avaliação formativa, e não como único fim pois o processo de avaliação “não tem um cunho de fecho ou encerramento de processo, mas de síntese recapituladora (...) é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Gambôa, 2011, p.57). Hernández destaca que a avaliação dos alunos deve complementar-se com “avaliações contínuas, «autênticas», com base em situações reais ou em exposições, às vezes interativas, muitas vezes recolhidas em portefólios, e, com frequência, envolvendo os estudantes na avaliação de seu próprio progresso, à medida que avançam no curso” (Hernández, 1998, p.97).

Neste sentido, conforme os autores afirmam, devemos propor que “à educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas” (Lalanda e Abrandes, 1996, p.55).

Como podemos verificar, é, portanto:

“O tema ou o problema o que reclama a convergência de conhecimentos. Sua função articuladora é a de estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas convergências geradoras. É, definitivamente, mais do que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano” (Hernández e Ventura, 1998, p.47).

Boutinet ressalta que para a realização de um projeto pedagógico em sala de aula é necessário o professor antecipar e planejar o projeto que pretende desenvolver com os alunos, mas, ao mesmo tempo, implica que os alunos se integrem e invistam nele. Para além disso, há a necessidade de

haver uma articulação entre matérias e disciplinas pois “não pode haver projeto pedagógico senão numa situação escolar que deixe espaço para a liberdade e iniciativa suficientes; os contornos de uma tal situação devem, por outro lado, ser bem delimitados, de modo a que o projeto possa posicionar-se a um nível determinado num conjunto escolar: projeto ligado ao ensino de uma didática particular a vários níveis de ensino, outros projetos de ensino pluridisciplinares” (Boutinet, 2002, p.205).

Através da implementação de projetos, o professor incentiva e cativa a participação ativa dos alunos, privilegiando o desenvolvimento de competências funcionais, numa explícita e permanente reorganização dos objetivos de etapas e prioridades que se sucedem (Perrenoud, 1993).

Como já vimos, a Pedagogia de Projeto rompe com os limites de uma educação tradicionalista, o seu principal objetivo é o de construir uma ponte ativa entre os professores e os seus alunos proporcionando um novo modelo de ensino/aprendizagem que incentiva a experiência interligada aos interesses dos alunos. Na perspetiva de Dewey, o estabelecimento da Pedagogia de Projeto nas escolas pode levá-las a terem “a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança (...) tendo em vista, numa perspetiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura (...) tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (Dewey, 2002, p.26).

Deste modo a educação advoga um papel decisivo, ela proporciona às crianças e adolescentes a possibilidade de se tornarem “sujeitos criativos, críticos e eticamente formados” (Gambôa, 2011, p.52). Na perspetiva de Klipatrick, a educação consiste no processo de “ajudar o eu a reconstruí-se a si mesmo para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e a escolher” (Klipatrick apud. Gambôa, 2011, p.51).

A educação, como papel fundamental na vida da criança, deve “assegurar o crescimento e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de cada um e do coletivo social” (Gambôa, 2004, p.23), ajudando-a, através da promoção de experiências novas e significativas, o desenvolvimento de um espírito científico e a reconstrução de “significados pessoais e sociais numa interação humanista e socializadora” (id., 2011, p.63) na qual a criança é o ponto de partida, o centro e o fim de todo um processo que pretende atingir o

seu desenvolvimento ideal. Neste ponto de vista, subordina-se à criança na medida em que serve as necessidades do seu crescimento onde a finalidade é a autorrealização (Dewey apud. Gambôa, 2004). Definitivamente, cabe à educação reformar-se “sob a urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos” (Dewey, 1971, p.18).

Segundo esta perspectiva, a educação escolar tem que estabelecer alguns objetivos, tais como:

“Combinar a aquisição e conhecimentos, a estruturação da inteligência e o desenvolvimento das faculdades críticas; desenvolver o conhecimento de si próprio; avivar de forma permanente, as faculdades criativas e imaginativas; ensinar a desempenhar um papel responsável na sociedade; ensinar a comunicar-se; ajudar os estudantes a prepararem-se para mudar e capacitá-los para adquirir uma visão global” (Hernández e Ventura, 1998, p.49).

O professor no contexto da criação de um projeto em sala de aula tem de ter consciência que deve “ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais (...) possuir aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, que habilite a ter uma ideia do que vai pela mente dos que estão aprendendo” (Dewey, 1971, p.30), e, acima de tudo, o professor “deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (ibid., p.32). Quanto à ação do professor, Kilpatrick acrescenta que “não se devem transmitir soluções, mas métodos, atitudes críticas a fim de criar apreciação inteligente dos próprios problemas, bem como dos fatos que interessam à solução conveniente” (Kilpatrick, 1978, p.56).

Para concluir, citando Fernando Hernández, deixa-se claro que a Pedagogia de Projeto pode ser uma solução metodológica para a escola atual:

“É justamente pela capacidade de propor problemas, usar fontes de informações, que o projeto é tão significativo e atraente, porque tanto os alunos como o professor aprendem juntos e decidem o que descobrir e como descobrir, onde descobrir e o que fazer com estas descobertas e os novos aprendizados adquiridos (...) trabalhando desta forma, os alunos se tornam conscientes de seu papel e responsáveis pela própria aprendizagem (...) sendo assim necessária muita criatividade, propondo atividades desafiadoras dentro do enfoque que o assunto dá, porque, é importante que a informação necessária para construir os projetos não está determinada de nem depende do educador ou do livro texto está sim em função do que cada aluno já sabe sobre o tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola.” (Hernández, 1998, p. 64).

Capítulo III- Contexto Escolar e Atividades Letivas

1. Características, Contexto e Comunidade Escolar

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC) é uma instituição de ensino público dependente do Ministério da Educação, cuja oferta educativa abrange o Ensino Secundário, em regime diurno (cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais), e os ensinos Básico e Secundário Recorrentes, em regime noturno (Cursos Científico-Humanísticos por módulos, Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA) e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD)).

A Escola situa-se em Lisboa na Freguesia de São Sebastião da Pedreira, na Rua da Fonseca e o seu espaço envolvente é constituído por uma área residencial de classe média/média alta e um conjunto significativo de equipamentos e estruturas socioeconómicas e culturais que permitem a fruição de uma diversidade privilegiada de recursos.



Figura 40: Vista Exterior da Escola (Anexo 4)

O nome dado à escola deve-se à escritora e poetisa Maria Amália Vaz de Carvalho que colaborou, em conjunto com o seu marido Gonçalves Crespo, em atividades políticas e literárias onde se evidenciaram na sua personalidade características voltada para aspetos pedagógicos, os quais caracterizavam bem o espírito da sua época. Portadora de uma larga e profunda cultura, de um forte sentido interventivo e criadora de uma vasta e diversificada obra, que incluía poesia, ficção, ensaios, epístolas, crónicas, crítica literária, biografias e jornalismo, tinha um espírito aberto e emancipado. O preocupava-se com a educação e a integração social dos cidadãos, levou-a a debruçar-se particularmente pela condição feminina (Anexo 4).



Figura 41: Maria Amália Vaz de Carvalho (Anexo 4)

A personalidade de Maria Amália Vaz de Carvalho foi determinante para a construção pedagógica que chega até aos dias de hoje.

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho tem uma longa história que acompanhou evoluções e regressões da sociedade portuguesa ao longo dos tempos, mudando de local por diversas vezes até chegar onde e como hoje a conhecemos (Anexo 4):

1885 - É criada a Escola Maria Pia, em homenagem à rainha, ocupando um edifício do Largo do Contador-Mor, em Alfama.

1906 - O rei D. Carlos I assina o decreto que institui o primeiro liceu feminino em Portugal – o Liceu Maria Pia.

1911 - Dada a crescente frequência, o Liceu Maria Pia é transferido para o palácio Valadares, no Largo do Carmo.

1917 - Por decreto do Presidente da República, Sidónio Pais, passa a escola a denominar-se Liceu Central de Almeida Garrett.

1933 -1934 - O Liceu, já há alguns anos denominado Liceu Feminino de Maria Amália Vaz de Carvalho, abre portas nas suas novas e definitivas instalações na Rua Rodrigo da Fonseca.

1975 -1976 - O Liceu passa a acolher turmas mistas.

A Escola rege-se por princípios orientadores definidos: democracia, igualdade, participação, responsabilização, estabilidade e transparência (Anexo 2).

1.1. Organigrama



Figura 42: Organigrama da Escola (Anexo 4)

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, os órgãos da direcção, administração e gestão da Escola Secundária de Maria Amália Vaz de Carvalho são o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O Conselho Geral é composto por dez Representantes do Pessoal docente, dois Representantes do Pessoal não docente, três Representantes dos Pais e Encarregados de Educação, dois Representantes dos Alunos, dois Representantes do Município e dois Representantes da Comunidade.

A Direcção é constituída pela Diretora, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. A Diretora é coadjuvado no exercício das suas funções por um Subdiretor e por adjuntos que em conjunto constituem a totalidade da direcção.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente, o qual é constituído pela Diretora da escola, quatro Coordenadores de departamento, quatro Delegados de disciplina, um Coordenador dos diretores de turma, um

Coordenador da educação de adultos e ainda pelo Representante das diferentes ofertas formativas da escola, pelo Professor bibliotecário, pela Associação de pais e por Representantes dos alunos. Dos quatro departamentos, participam ainda representantes de cada grupo disciplinar e diretores das instalações respetivas.

A coordenação e supervisão pedagógica, de acordo com o disposto no Decreto-Lei 200/2007, de Maio estão ao cargo dos Departamentos curriculares, dos Conselhos de grupo, dos Conselhos de turma e da Coordenação de cursos de educação de adultos.

Os Departamentos Curriculares têm como objetivo essencial integrar a articulação curricular e pedagógica de forma a desenvolver o trabalho cooperativo e interdisciplinar. Os Departamentos existentes na escola são definidos segundo as suas áreas e grupos de recrutamento:

Departamento de Línguas: Português (300), Francês (320), Inglês (330), Alemão (340) e Espanhol (350); Departamento de Ciências Sociais e Humanas: Educação Moral e Religiosa Católica (290), História (400), Filosofia (410), Geografia (420) e Economia e Contabilidade (430); Departamento de Matemática e Ciências Experimentais: Matemática (500), Física e Química (510), Biologia e Geologia (520) e Informática (550); Departamento de Expressões: Artes Visuais (600), Educação Física (620) e Educação Especial (910).

Às ofertas curriculares que estes Departamentos oferecem vêm acrescer os Cursos Profissionais de Técnico de Gestão Desportiva, de Marketing, de Informática de gestão, de Turismo, e os Cursos de Formação de Adultos. Há vários anos que a escola é corresponsável também pelo desenvolvimento do Projeto Educativo dos estabelecimentos prisionais de Lisboa (EPL) e de Monsanto (EPM), com os quais mantém protocolo.

No Projeto Educativo refere-se que a escola possui ao dispor dos seus alunos diversos recursos técnicos e pedagógicos. Entre eles a Biblioteca que possui um acervo documental bastante abastado que ronda os trinta e cinco mil títulos, entre os quais obras raras e de grande diversidade temática onde existe um serviço especializado para pesquisa, organização e disponibilização de informação e recursos pedagógicos para professores e alunos.

Para além do importante património existente na biblioteca, existem diversos recursos disponíveis no centro de recursos multimédia com jornais, revistas e acesso à internet. Estes serviços têm um papel fundamental na dinamização cultural da comunidade escolar, nomeadamente através da organização de exposições, conferências e debates.

A Sala de Estudo, que funciona no Centro de Recursos Educativos, cuja principal valência é a organização das aulas de apoio pedagógico aos alunos com baixo rendimento escolar ou que careçam de apoio especializado. Os alunos dispõem do espaço específico da Sala de Matemática, onde os respetivos professores apoiam os alunos segundo horários pré-determinados ou esclarecem dúvidas e orientam no trabalho autónomo qualquer aluno que o solicite. Nos casos de Física e Química, Biologia e Geologia e Geometria Descritiva os alunos têm apoio com os seus professores em horas previamente estabelecidas.

Esta sala existe com o intuito de proporcionar aos alunos um espaço equipado com dicionários, livros de estudo e de exercícios onde podem realizar trabalhos de casa ou de grupo e estudar de forma independente ou acompanhados por professores e os seus principais objetivos são: ensinar a estudar e fomentar o desenvolvimento de estratégias motivacionais; promover a autonomia dos alunos na resolução das suas dificuldades; ajudar os alunos com baixo rendimento escolar; proporcionar aulas de apoio educativo (Anexo 4).

Distingue-se aqui também a Equipa do plano tecnológico de educação, do Gabinete de Educação Especial, que tem prestado serviços aos alunos invisuais e de baixa visão e com problemas cognitivos, os Serviços de apoio social escolar (ASE), do Gabinete de apoio à avaliação interna, do Programa de Educação para a Saúde, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) com a colaboração de uma psicóloga na escola, que se encontram em pleno funcionamento e transformação, e o Desporto escolar. Outros serviços de apoio são a Secretaria Escolar (Secretaria de Atendimento Geral e Secretaria de Atendimento a Alunos), a Reprografia, Papelaria, o Bar e o Refeitório.

1.2. Características do Espaço Escolar

O espaço escolar inclui, além do que fora referido anteriormente: 34 salas de aula com computador e projetor (das quais 11 com quadros interativos); 8 salas de informática; 3 salas de artes; espaços para Educação Física: um ginásio maior, dois pequenos e dois campos de jogos; 4 laboratórios (Biologia, Física e Química).

Pode-se considerar que a escola está bem equipada, permitindo o acesso a uma grande diversidade de materiais incluindo as novas tecnologias aos quais os alunos podem recorrer, inclusive no desenvolvimento de trabalhos dentro da sala de aula.

Os acessos dentro da escola são feitos por corredores e escadarias, pertencendo todos os espaços a um mesmo edifício, que engloba um pátio exterior de convívio, diversos campos de jogos e estacionamento, rodeados por muros e com portões de acesso. O Salão Nobre é um espaço privilegiado pois funciona como salão multiusos, anfiteatro, espaço de conferências, palestras, peças de teatro, entre outros espetáculos e mesmo concursos.

1.3. Espaços Virtuais

Existem vários sítios a que se pode ter acesso a partir do site oficial da escola, <http://www.es-mavazcarvalho.edu.pt/>, que está bem organizado, límpido, atual e esteticamente apelativo e que fora realizado por membros do grupo de artes visuais da escola. Na página inicial temos acesso a todas as notícias e atualidades relativas aos eventos e projetos em desenvolvimento e ainda às ofertas educativas e serviços que a escola dispõe. Nesta página de entrada podemos ainda aceder a documentos como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno ou o Plano Anual de Atividades e a outras ligações rápidas como o Moodle, o blog da Biblioteca, <http://soleioseforobrigado.blogspot.pt/>, entre outros nomeadamente relacionados com as artes.

O blog Artes Visuais, <http://artesvisuaisnaesmavc.blogspot.com/> apresenta, diversas atividades, eventos e curiosidades. Faz ainda ligação com portfolios, bancos de dados, imagens e vídeos realizados por alunos ou de apoio às disciplinas de artes:

- <http://www.flickr.com/photos/esmavc-artesvisuais>
- <http://www.delicious.com/esmavc.artes>
- <http://www.youtube.com/user/artesESMAVC>

Outros espaços importantes para a área das artes são o Moodle, que podemos consultar em <http://moodle.esmavc.org/> e o Museu Virtual, em: http://www.esmavazcarvalho.edu.pt/projectos/museu_virtual/index.htm. Este último apresenta algumas das peças que integram o património museológico da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, incluindo uma multiplicidade de coleções que vão desde a arte sacra a objetos científicos.

1.4. Projetos, Parcerias e Protocolos

As parcerias e protocolos são integrados pela escola quer pelo contacto com o mundo do trabalho, quer pela relação com outras instituições no sentido da promoção da solidariedade social, da cultura e da defesa do património. As empresas e as instituições locais são parcerias importantes para a garantia do sucesso da formação profissional sem as quais não seria possível organizar a formação em contexto de trabalho.

A par das múltiplas parcerias e protocolos de âmbito nacional e local que a escola mantém, o desenvolvimento de atividades integradas em projetos internacionais, sobretudo de dimensão europeia, não só vêm alargar os horizontes dos alunos e professores a nível da cultura, da história e da língua de outros países com os quais se estabelecem protocolos de intercâmbio e mobilidade, como contribuem para a formação dos jovens enquanto cidadãos europeus.

Nesta perspetiva, os projetos, parcerias e protocolos são considerados fundamentais para as aprendizagens segundo o que consta no Projeto

Educativo, acrescentando valor à formação dos alunos e possibilitando a consecução de diversas metas e objetivos da escola. As parcerias são encaradas como organizações mais complexas e flexíveis de rentabilização de recursos, mobilização de competências e compromissos entre parceiros, cuja ação se alicerça em princípios éticos e organizacionais com vista à expansão e qualidade da educação.

Projetos de âmbito internacional:

Comenius - "The development of our schools – school identities in the context of European integration" (Itália, Grécia, Alemanha; Finlândia e Polónia); Programa MIA (Polónia); Programa AFS (EUA); "Make It Possible" AISEC (Europa); Challeng4you – União Europeia, Cultura e Cidadania (Centro Jacques Delors); Empreendedorismo - Junior Achievement Portugal – Aprender a Empreender.

Projetos de âmbito nacional e local:

Educação para a Saúde (PES); Medea; Olimpíadas da Física; Olimpíadas da Química; Olimpíadas da Biologia; Olimpíadas da Matemática; Olimpíadas da Filosofia; "Descobrir o Museu: construir ciência"; "Círculo das Ideias"; Clube do Voluntariado; Grupo de Teatro da ESMAVC; Gabinete de Apoio a Casos Especiais (GACE); Desenhos: dinâmicas transdisciplinares; Atelier de Expressões Plásticas; Desporto Escolar; Revista "Fragmente"; "Nós propomos!" – Geografia e Cidadania; Projeto Património; ESMAVC – Radiostation.

Parcerias de âmbito geral:

Universidade Nova; Universidade Católica; Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto; Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – "Ciências em movimento"; Museu Nacional de História Natural e da Ciência; Fundação Gil; Ajuda de Mãe; Apoio aos Sem-abrigo com a associação Gastagus; "Mais Educativa".

Parcerias no âmbito da formação de professores (Núcleos de Estágio):
Universidade Lusófona (Educação Física); Universidade Nova (Inglês);
Universidade Aberta (Artes) Universidade de Lisboa (História e Geografia);
Centro de Formação Professor João Soares (pessoal docente e não docente).

Protocolos no âmbito dos cursos profissionais:

SCIENCE4YOU, SA; EcoFriend, SA; Câmara Municipal de Lisboa -
Departamento de Desporto; Sporting Clube de Portugal; Sport Lisboa e
Benfica; Holmes Place; Ginásio Clube Português; Estádio Universitário de
Lisboa; Confederação de Desporto de Portugal; Federação Portuguesa de
Surf; Instituto Português da Juventude e Desporto; Complexo Desportivo do
Jamor; Gabinete Coordenador do Desporto Escolar; Escola de Judo “Nuno
Delgado”; Junta de Freguesia de Carnide; Associação de Futebol de Lisboa;
Associação de Atletas Olímpicos de Portugal; Federação Portuguesa de
Desporto para Deficientes; Clube Naval de Lisboa; Clube Algés e Dafundo;
Clube de Futebol "Os Belenenses"; APORVELA; Clube VII Fitness Center;
Wellness Fitness Center; Sociedade Hípica Portuguesa.

1.5. Alunos, Encarregados de Educação e Associações

No ano letivo em que foi composto o Projeto Educativo em análise a escola contava com 895 alunos, distribuídos por 33 turmas dos cursos Científico Humanísticos do Ensino Regular e 87 formandos a frequentar 3 turmas do Ensino Profissional. Na sua maioria os alunos são de nacionalidade portuguesa (91%), sendo os restantes sobretudo dos PALOP, da Europa e do Brasil. Na sua totalidade 14,6% de alunos são abrangidos pela ação social (Anexo 4).

Devido à escola se situar numa área central da cidade de Lisboa, de fraco índice residencial, ultrapassa, em área de influência, os limites da sua zona pedagógica. A população escolar provém, para além da cidade de Lisboa, de concelhos limítrofes como Almada, Amadora, Loures, Sintra,

Odivelas e Oeiras. A maioria dos alunos, por residirem em Lisboa, chega à escola, em média, em 30 minutos, utilizando transportes públicos (Anexo 4).

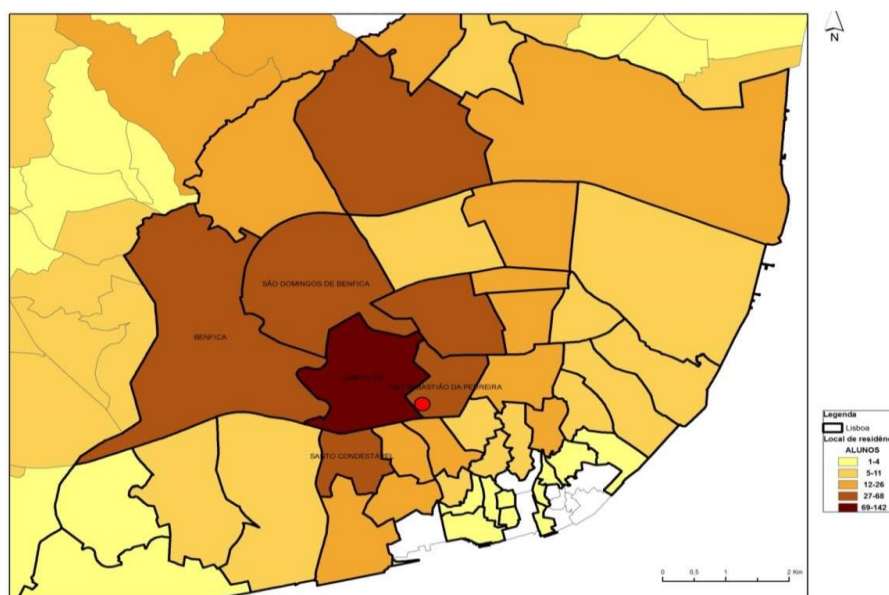


Figura 43: Área de Residência dos Alunos (Anexo 4)

CONCELHO	FREGUESIA	% DE ALUNOS
Lisboa	Campolide	12,6
	S. Sebastião	5,1
	Outras de Lisboa	52,8
Outros Concelhos	-	29,5

As habilitações dos Pais/Encarregados de Educação encontram-se proporcionalmente distribuídos em diversos níveis, desde habilitações superiores (32,1%), secundárias (28,2%) e básicas (26,2%) (AAVV, 2011).

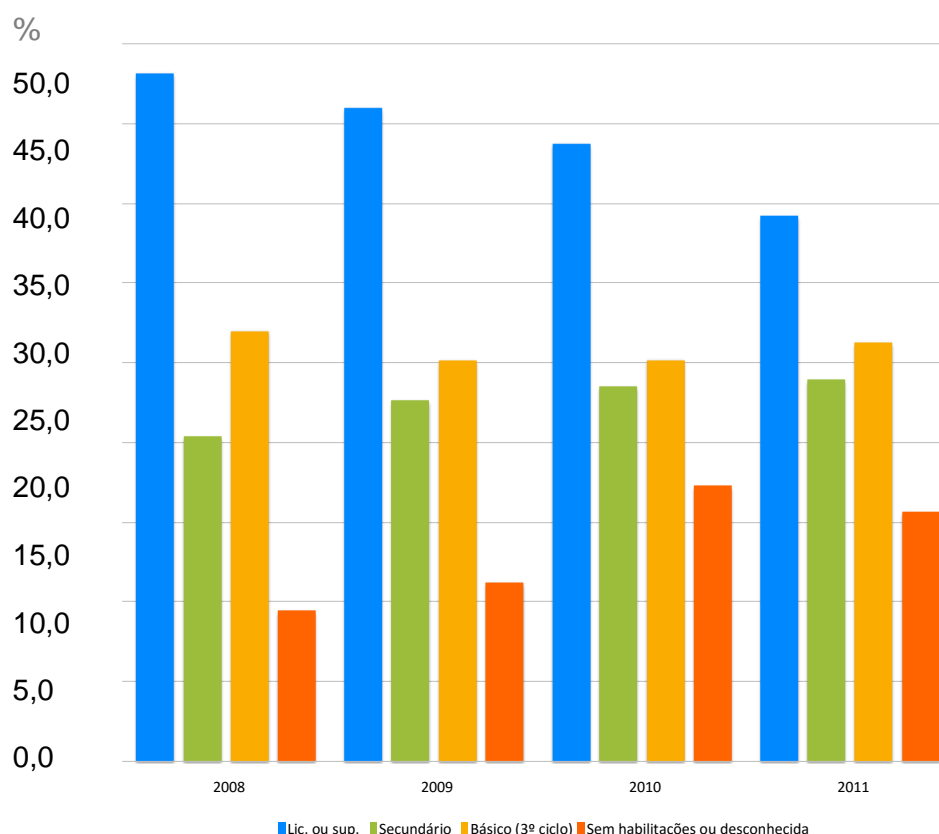


Figura 44: Nível de Habilitações dos Pais dos Alunos (Anexo 4)

Como podemos observar a proveniência dos alunos é diversa, tanto relativamente à área de residência como ao nível socioeconómico, que se pode constatar a partir das habilitações académicas dos pais. Este fenómeno de heterogeneização, como podemos verificar, tem vindo a aumentar, e está relacionado com os nível académico superior dos pais serem em maior quantidade.

A queda desse número, desde 2008, pode indicar que os alunos, com um enquadramento familiar e com um estatuto socioeconómico superior, estejam a abandonar o ensino público, ou que o nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação, com o passar dos anos, tem vindo a diminuir, havendo cada vez menos licenciados, ou ainda por outras razões mais complexas. O legado histórico e a localização da escola parecem ter vindo a perder importância.

As diversas Associações da escola, independentemente de meios ou objetivos, são órgãos autónomos que têm tido o apoio da escola nas suas iniciativas e propostas. Sendo elas: a Associação de Estudantes, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, Associação de Antigos

Alunos, ainda sem espaço fixo, e a Associação para a promoção da Filosofia (Prosofos), estão relacionadas com toda a comunidade escolar.

1.6. Recursos Humanos: Corpo Docente e Não Docente

O corpo docente da escola é constituído por 103 docentes, maioritariamente do quadro de escola, tendo cerca de 27% mais de 30 anos de serviço, 75% encontram-se na faixa etária acima dos 40 anos. Constituição do Corpo Docente (Anexo 4):

DEPARTAMENTO	GRUPO DISCIPLINAR	Nº DE PROFESSORES
1º - Línguas	300 - Português	15
	320 - Francês	1
	330 - Inglês	9
	340 - Alemão	1
	350 - Espanhol	2
	Total	28
2º - Ciências Sociais e Humanas	400 - História	7
	410 - Filosofia	12
	420 - Geografia	5
	430 - Economia	7
	Total	31
3º - Matemática e Ciências Experimentais	500 - Matemática	12
	510 – Físico-Química	10
	520 - Biologia	9
	550 - Informática	2
	Total	33

4º - Expressões	600 – Artes Visuais	7
	620 - Educação Física	11
	Ensino Especial	4
	Total	22

O pessoal não docente divide-se entre Assistentes Técnicos, na sua totalidade 8, e Assistentes Operacionais, contando 23 com um recente acréscimo de novos contratos.

1.7. Gestão Curricular e Ofertas Educativas

Tenta-se que as práticas científico-pedagógicas se articulem ao nível dos departamentos, no que se refere às orientações para a elaboração dos Critérios de Avaliação. No entanto, não deixam de respeitar-se as especificidades de cada grupo e disciplinas, bem como a importância dada à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade. Existe uma enorme preocupação com o cumprimento dos critérios de avaliação e das planificações anuais, da coordenação do trabalho de exames e da reflexão sobre os resultados dos alunos.

Oferta Curricular (Anexo 4):

Ano	Curso
10º	Ciências e Tecnologias
	Ciências Socioeconómicas
	Línguas e Humanidades
	Artes
	Curso Profissional Técnico de Gestão Desportiva

	Curso Profissional Técnico de Marketing
11º	Ciências e Tecnologias
	Ciências Socioeconómicas
	Línguas e Humanidades
	Artes
12º	Ciências e Tecnologias
	Ciências Socioeconómicas
	Línguas e Humanidades
	Artes

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, desde 1997, tem apenas cursos de nível secundário, especialmente orientados para o prosseguimento de estudos, estando as formações qualificantes certamente dependentes de condições externas tais como o grau de empregabilidade. A escola procura oferecer uma cultura assente nas relações de afeto, um clima próspero em espontaneidade, autenticidade e sentido de justiça desenvolvendo atividades/projetos curriculares e não curriculares que contemplem a integração ao meio e à realidade quotidiana.

1.8. Projeto Educativo e Atividades

O Projeto Educativo da escola contempla três áreas estratégicas fundamentais: Conhecimento, Saúde e Cidadania (Anexo 4).

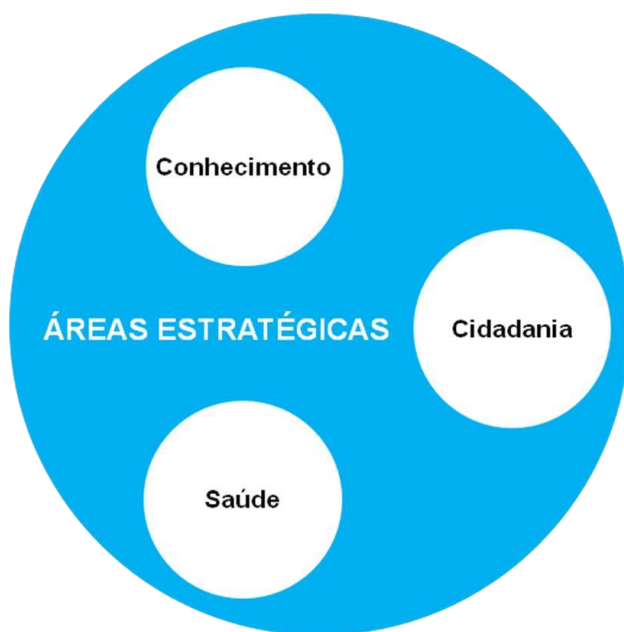


Figura 45: Áreas Estratégicas presentes no Projeto Educativo (Anexo 4)

As finalidades mais importantes apontadas no Projeto Educativo apontadas são:

- Formação académica sólida, atualizada e diversificada fundamental para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mercado de trabalho;
- Promoção da atualização científica, didática e pedagógica que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida;
- Promoção de hábitos de vida saudáveis e responsáveis, orientados pelos princípios do desenvolvimento sustentável;
- Formação para a cidadania, aliada à promoção de autonomia, interação entre grupos heterogêneos, participação social e cívica, e a evolução de uma consciência solidariedade.

Os principais objetivos que devemos apontar de acordo com o Projeto Educativo, intitulado como “Uma Escola para o Conhecimento e Cidadania”, e em concordância com as áreas estratégicas já apontadas (conhecimento, saúde e cidadania), foram os seguintes (Anexos 1 e 2):

1. Incentivar uma abordagem investigativa nas diferentes áreas do conhecimento e dar continuidade às práticas que privilegiam o ensino prático e experimental.
2. Adquirir formação atualizada nas novas tecnologias da informação e da comunicação.
3. Adquirir proficiência através de uma formação atualizada no domínio das línguas materna e estrangeiras.
4. Desenvolver a capacidade de fruição, a criatividade, o espírito crítico e o sentido estético.
5. Fomentar o respeito pelas diferentes culturas e pelos valores democráticos.
6. Promover práticas regulares de avaliação.
7. Analisar, problematizando, a prática pedagógica.
8. Incentivar a participação, o envolvimento e a autonomia dos alunos.
9. Integrar, no desenvolvimento curricular de diferentes disciplinas, conhecimentos e noções que possibilitem a educação para a saúde física e mental.
10. Introduzir hábitos de socialização dos produtos e dos projetos.
11. Promover o autoconhecimento e a partilha de experiências de vida.
12. Fomentar o trabalho de grupo, a participação em trabalhos na, o voluntariado, os intercâmbios escolares.
13. Melhorar as condições para o desenvolvimento da atividade física e desportiva.
14. Melhorar as condições físicas e de equipamento dos espaços da escola.
15. Melhorar as condições de segurança e higiene na escola com o envolvimento de toda a comunidade educativa.
16. Adquirir práticas para a preservação do meio ambiente e uso racionalizado dos recursos naturais.

Em prol do Projeto Educativo, são muitas as atividades realizadas, todas são devidamente partilhadas com a comunidade escolar e através do site da escola para um público mais amplo. As dinâmicas transdisciplinares são comuns a muitas das atividades, o que resulta em experiências muito gratificantes para toda a comunidade escolar devido à sua abrangência.

Alguns dos principais projetos e atividades desenvolvidos são:

- Educação especial;
- GACE Gabinete de Apoio a Casos Especiais;
- Feira das profissões;
- Projeto de educação para a saúde;
- Desporto escolar;
- COMENIUS;
- Teatro;
- Círculo das ideias;
- SELF (Secção Europeia de Língua Francesa);
- ...

1.9. Artes Visuais

Na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, a Educação Artística é perspectivada-se segundo a seguinte fórmula (Anexos 1 e 2):

- Um contributo para a consciencialização de que o conhecimento é transdisciplinar;
- Uma forma de desenvolver o espírito de trabalho colaborativo numa perspectiva de integração social dos alunos diferenciados;
- Um comprometimento emocional na construção do conhecimento numa perspectiva complexa e interventiva;
- Uma transformação do espaço da sala de aula convencional (tradicionalmente fechado) em espaços de diálogos criativos onde se aprende significativamente através da resolução de problemas concretos;
- Uma forma de aplicar uma pedagogia de projeto onde, através da prática, se explora o gosto pelos desafios intelectuais e pelos conhecimentos múltiplos tomando consciência da importância do domínio dos conteúdos das várias disciplinas para a resolução de problemas concretos.

Tendo sido considerada a escola com maior número de alunos neste curso, vimo-nos na necessidade, para completar a visão sobre o desenvolvimento do ensino artístico desta escola, de intitular alguns dos projetos promovidos pelo grupo de Artes Visuais:

- Filmes sobre Artes – Filmes de Artistas (que conta já com várias edições);
- A Linha do Pensamento, a Cor da Emoção (2008/2009 - 2009/2011);
- Atelier de Expressões Plásticas (2010/2011 - 2011/2012);
- Plano de Voo: Arte, Ciência e Movimento- Viagem Transdisciplinar (2009/2010);
- Desenhos: Dinâmicas Transdisciplinares (2011/2012 - 2012/2013);
- Diários Gráficos de Leitura (2015/2016);
- Experiências Concetuais- Ilustração (2015/2016).

2. Atividades Letivas

Ao longo do ano letivo 2015/2016, como professor estagiário, acompanhei e colaborei em diversas atividades realizadas em aulas, ao mesmo tempo que observava e seguia atentamente o trabalho de campo da professora cooperante. Estas aulas foram fundamentais para a familiarização com as características dos alunos, bem como para a adaptação às suas atitudes e para o desenvolvimento de empatia com os jovens que participaram no projeto desenvolvido. Esta foi igualmente uma forma de definir uma posição enquanto futuro profissional de ensino e aprofundar conhecimento acerca da prática educativa.

Através do acompanhamento dos alunos na realização dos seus trabalhos, adquiriu-se a noção das suas capacidades, da especificidade das suas linguagens e expressões que se iam formando, das dinâmicas de socialização entre eles, das suas diferentes formas de ser, das suas atitudes perante as atividades e mesmo perante os seus próprios trabalhos.

Outro fator bastante importante foi a perceção da experiência profissional e prática da professora cooperante e da sua consciência na gestão das atividades letivas, bem como a sua boa relação e disposição para com os alunos. O facto de a professora partilhar de uma perspetiva transdisciplinar e praticar uma pedagogia de projeto não põe em causa a sua postura profissional, mantendo-se a ordem, os hábitos de trabalho, a organização, o desempenho dos alunos e o ambiente disciplinar na sala de aula. Este ambiente foi-se tornando gradualmente mais confiante, descontraído e propício à socialização, mas sempre de modo respeitador.

Em determinada altura, as atividades de sala de aula expandiram-se para os espaços escolares, devido à natureza do projeto desenvolvido, mas nem, por isso, se verificou alteração de comportamento. A própria sala de aula, muitas vezes, era reorganizada e as carteiras dos alunos deslocadas ou agrupadas, mas, no final da aula, todas as carteiras regressavam aos seus lugares iniciais, de forma ordeira.

A professora Conceição Ramos é detentora de um profissionalismo que se relaciona com a flexibilidade e autonomia, que têm em vista o

desenvolvimento da sua prática como professora, bem como mantém uma abertura a novas ideias, culturas, pessoas e domínios artísticos, bastante ampla, o que estende a sua possibilidade de inovação contínua, que apoia a criatividade pedagógica. Pudemos, assim, participar num ambiente colaborativo e acolhedor, o que foi bastante benéfico para a evolução enquanto estagiário e futuro professor.

A prática de ensino é bastante centrada nos alunos e na preocupação com decisões, análises, discussões e compreensão dos processos criativos, colaborativos e reflexivos. Conseguiu-se, assim, atingir uma grande qualidade de ensino, em sala de aula, pela interligação e relacionamento inteiramente destinada aos alunos, sem prejudicar as suas aspirações individuais, mas guiando-os ao longo do projeto, precisamente através destas relações de constante comunicação entre eles e com o apoio e atenção incessantes da professora. Podemos verificar que houve sempre um grande à vontade, da parte dos alunos, em recorrer à professora para colocar dúvidas ou pedir opiniões, bem como para receber aprovação e reconhecimento pelas suas ideias.

Por parte da professora houve sempre a insistência na construção de conhecimentos e aquisições de competências globais e funcionais, mais que saberes fragmentados, na integração da vida social, na constante consolidação de aprendizagens escolares na vivência quotidiana, na cooperação, em detrimento da competição, e no desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Perante esta prática, foi também possível compreender a importância da transmissão de conhecimentos gerais e particulares, dentro ou fora da área disciplinar, a segurança com que devemos dirigir a sala de aula de forma disciplinada, a compreensão dos elementos estruturais da linguagem expressiva dos alunos, e a grande importância das perspetivas, problemas, visões e de como os alunos se relaciona com a realidade que vivenciam através do diálogo. Devo, por fim, destacar a importância de guiar os alunos à tomada de consciência acerca do ato criativo, pois, através deste, pudemos verificar que conseguiram projetar-se mais além na sua imaginação e mesmo na sua forma de comunicação e modo de ver, de conhecer, de viver em conjunto e com o que os rodeia.

2.1. Apresentação e Enquadramento

Este projeto foi concebida para os alunos do curso de Artes Visuais que frequentaram a disciplina de Desenho A, 11º ano, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa, durante o ano letivo 2015/2016. A Diretora da turma era a professora Maria da Graça de Sousa Ferreira C.

O tema central é a identidade, e a sua exploração estendeu-se a diversas formas de representação e meios de conceção. Este projeto teve vários estádios e, gradualmente, pretendeu-se que os alunos dissecassem acerca de si mesmos e das suas visões sobre a sua vida de formas distintas. Podemos afirmar que este projeto foi bastante pertinente e que se adequa aos alunos, jovens adolescentes, devido às suas idades se compreenderem entre os 15 e os 20 anos de idade. Observa-se também que os alunos da turma J, relativamente a géneros, era desequilibrada constando de 15 rapariga e 8 rapazes (Anexo 11).

A turma 11º J frequentava esta disciplina em 3 aulas semanais, visto que contava com 31 alunos iniciais, dos quais desistiram 8 alunos, sendo que, com horário desdobrado, constava uma aula conjunta à terça-feira de tarde, entre as 16 horas e 15 minutos e as 18 e 45, e duas aulas, à quarta-feira de manhã, divididas em turnos, das 8 horas e 15 às 10 e 45, e das 10 horas e 45 às 13 e 15, respetivamente (Anexo 5).

Constatamos também, pelos horários da turma, que todos os alunos frequentavam as disciplinas de Geometria Descritiva A e História e Cultura da Arte, tendo horas especiais para apoio a estas disciplinas. Podemos verificar igualmente que os alunos tinham distintos interesses profissionais contando com perfis de saída distintos (Anexo 5).

Deve salientar-se que o acompanhamento da evolução alunos foi realizado desde o início ao fim do ano letivo ao longo das aulas.

2.2. Encadeamento das Atividades

Os objetivos deste projeto articulam-se com objetivos mais amplos, não só descritos no Projeto Pedagógico da Escola, como também relativos a qualquer outro tema já discutido ao longo desta dissertação. O intuito deste projeto é o de ajudar os alunos a criar bases para si mesmos e para aprenderem a aprender, aprenderem a ver e a fazer através da compreensão da arte e do desenho, tanto por sincronia como por diacronia, aprenderem a ser, desenvolvendo as suas capacidades pessoais e a compreenderem sobre si mesmos, e aprenderem a viver em conjunto de forma a criarem laços de empatia entre si.

A articulação deste projeto, como qualquer outro dos projetos realizados anteriormente na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, foi realizado tendo em conta o que é referido na introdução do programa da disciplina de Desenho A (Anexo 13):

“Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, atua na aquisição e na produção de conhecimento (...). Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário de um futuro. É área estruturadora de muitas outras áreas (...). O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que (...) se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural. (...) área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença (...) A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. (...) Também área de projeção íntima, surgem no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didática” (Ramos et al., 2001, p.3).

Nas aulas de desenho foram propostas diversas formas de ver o mundo de modo a ultrapassar matrizes estereotipadas ou preconceitos, onde o papel da professora Conceição Ramos caracterizou-se por uma ação contínua de estruturação do ambiente de aula, ponderando, em pensamentos e diálogos,

as temáticas que envolviam o projeto, bem como explorando e gerindo o currículo, de forma a não inibir potencialidades. Como está expresso no programa curricular da disciplina (Anexo 13):

“O desenho é uma área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes, fruto quer da contante mutação de formas e conceitos, quer da atenção que sempre lhe foi concebida por diversas disciplinas (...) são parte do Desenho e da sua didática três áreas de exploração: a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação” (ibid., p.4).

Podemos, portanto, inserir perfeitamente as ações, decisões e caminhos explorados pela professora cooperante, neste quadro de possibilidades que a disciplina de Desenho A nos apresenta. Em primeiro lugar e seguindo as três áreas de exploração didática, houve sempre a maior atenção pela percepção visual, pela expressão gráfica e pela comunicação, presentes no ato criativo, bem como na articulação da disciplina a outras disciplinas, nem sempre conciliáveis, de forma dinâmica e cuidadosamente estruturada, de modo a que fossem possíveis mutações de conceitos, através da comunicação consciente e humanista.

Devemos afirmar, aqui, que este projeto teve sempre em conta uma perspectiva bio-psico-social que ajudasse à projeção do íntimo dos alunos, bem como a interiorização e aceitação da diferença, num ambiente de cooperação e socialização aberta que a professora geria.

Este projeto dispôs-se em várias fases onde se pedia, sobretudo, a interiorização e a reflexão íntima dos alunos. Pediu-se, além de uma utilização intencional e consciente dos elementos estruturais da linguagem gráfica e plástica que já conheciam, que encarassem o processo criativo como um meio de comunicação e de exploração de si mesmos.

Como meio de contágio, além da cultura visual que era constantemente transmitida, analisada, pesquisada e discutida, foi-lhes pedido que se dedicassem a pensar em sentimentos, memórias, sonhos, pesadelos, ilusões, fantasias, fantasmas, passado, presente e futuro, com o intuito de que os alunos se autorrepresentassem, racional e intimamente, nos seus trabalhos.

Criando, assim, uma ligação entre os meios e métodos visuais e plásticos com o seu interior, contribuímos para que os alunos pudessem perceber, através da abordagem do desenho, com as suas formas de

vocábulos e gramáticas próprias da linguagem visual, que conseguissem comunicar, expressar, libertar ou mesmo navegar no seu lado mais íntimo, sem que este fosse perturbado ou julgado, mas, pelo contrário, constituísse uma expressão viva do seu ser.

Para tal, concebeu-se o esqueleto de uma sequência de exercícios de carácter exploratório que possibilitasse essa aventura pela sua consciência bio-psico-social, explorando, da mesma forma, a prática do desenho na sua relação com outras áreas, como a pintura, a escultura, a ilustração, a fotografia, a performance e até mesmo a filosofia, como veremos, atingindo, assim, a flexibilidade do conceito que se pretendia explorar.

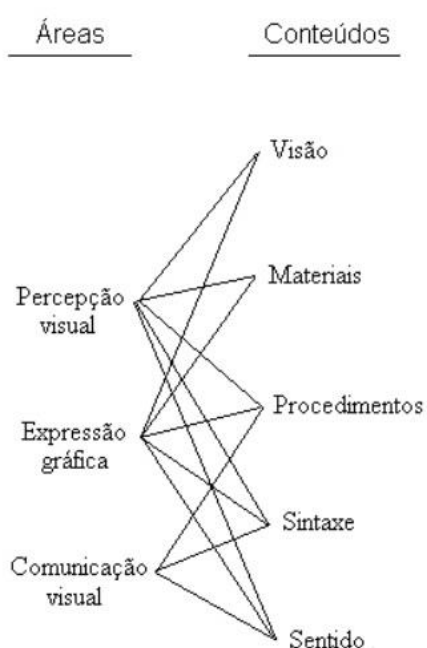


Figura 46: Relação entre Áreas e Conteúdos, (Ramos et al., 2001)

Ao longo do projeto, houve uma perseverante preocupação que fossem apresentadas referências visuais de exploração relativas a processos e trabalhos de diversos artistas, em geral, e de desenho, em particular, contribuindo para o perpétuo movimento de aculturação reflexiva e para a iluminação de novos caminhos possíveis para os seus atos criativos.

Mostraram-se imagens que podem servir como elementos estruturais da linguagem plástica e quais as suas possibilidades, sugestões gráficas e visuais, estímulos para os alunos explorarem novas dimensões e conceitos, e que convidaram, também, ao conhecimento de uma história a nível da arte e da estética, tanto do passado como do presente, que, habitualmente e infelizmente, não constam na maioria dos percursos escolares dos alunos.

Os exercícios de cada unidade desde projeto eram introduzidos com o visionamento de imagens e com uma discussão acerca dos seus sentidos com o objetivo de despertar os alunos a entender como se poderia processar o ato criativo que estava a ser proposto. As imagens são utilizadas para sugerir e para fomentar a sensibilidade estética e artística dos alunos, mas,

também, como apoio à validade de conceitos estéticos, artísticos, culturais, visuais e plásticos.

Desta forma, auxilia-se e promove-se que os alunos se tornem conscientes de fatores específicos e gerais relacionados com determinados artistas, obras, tendências, movimentos e períodos artísticos, origens e suas ramificações, pois, assim, guia-os à aprendizagem de determinados princípios e conceitos que possam fortalecer a criatividade individual, munindo os alunos de conhecimento aprofundado e mais complexo, relativamente ao mundo da arte e da cultura, ao mesmo tempo que expande o conhecimento de si mesmos.

O fluir de ideias, imagens, conceitos e histórias, ajuda, assim, os alunos a descobrir, selecionar, combinar, sintetizar e criar novas ideias e imagens que florescem desse fluxo sensível e conceitual. Podemos afirmar que esta transmissão e diálogo são bastante fecundos e fundamentais para que o ensino seja efetivo, pois o conhecimento e compreensão dos conteúdos da arte e dos processos artísticos são basilares para uma educação artística que se quer total e produtora de espaços, de exploração, descoberta e questionamento.

Traz-se, assim, ao universo dos conhecimentos dos alunos, mais cultura, mais imagens, mais reflexões e mais conteúdos que impulsionam uma nova abordagem transdisciplinar, especificamente ao nível da disciplina de desenho, e ampliam esse universo de possibilidades e interpretações.

Deve constatar-se que houve sempre uma extrema atenção à adequação das metas e objetivos à realidade do contexto, às condições etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor, como às experiências prévias adquiridas pelos alunos, bem como as respetivas experiências de sensibilização e de aprofundamento desenvolvidas.

Para finalizar, e partindo do princípio que os alunos já tinham adquirido a habilidade de identificar e usar corretamente os elementos estruturais da linguagem plástica desenvolvidos no ano letivo anterior, chamou-se à atenção para o percurso percorrido e para o sentido do que se propõe com este novo projeto.

2.3. Objetivos e Finalidades

Em harmonia com as finalidades do Projeto Educativo da Escola e com as perspetivas de educação artística valorizados pelo grupo de Artes Visuais, estabeleceram-se as seguintes premissas orientadoras da disciplina (Anexos 1, 2 e 10):

- A educação artística pode contribuir, através da pedagogia de projeto e da exploração de processos criativos, para reconceptualizar a escola desenvolvendo a consciência de que o conhecimento é transdisciplinar.
- A designada pedagogia de projeto não assenta apenas na preservação cultural e na transmissão de conhecimentos mas essencialmente na construção de identidades, na intervenção criativa e na crítica da sociedade e do meio ambiente.

Esta característica transdisciplinar do projeto realizado está igualmente de acordo com os Guias para o Desenvolvimento de Projetos concebido pela Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (Anexos 6, 7 e 8), cujos objetivos são:

- Ter em conta o PEE;
- Refletir as diretrizes da UNESCO para o desenvolvimento da educação no século XXI. Como tal, devem ser eminentemente pedagógicos, transversais, multidisciplinares e criativos;
- Promover a mobilização dos saberes científicos, tecnológicos e artísticos de forma a fomentar a diversidade cultural e o diálogo intercultural na construção de uma consciência ecológica, de acordo com as prioridades a médio prazo definidas pela UNESCO.

Para tal, é necessário que estes potenciem novas ideias que darão origem a projetos diferentes e diferenciados (inovação), evitar a repetição de atividades/projetos já realizados anteriormente, e diversificar os meios utilizados de modo a potenciar a dinamização da escola.

Todos os projetos têm de ter como base a metodologia do projeto de forma a: contribuir para tornar a aprendizagem relevante e útil, estabelecendo ligações com a vida real e desenvolver competências fundamentais para a formação dos alunos enquanto cidadãos criativos, responsáveis e intervenientes na sociedade; dinamizar um trabalho baseado nas interações pessoais, que surgem da necessidade de responder a um desejo, de resolver

uma necessidade ou de enfrentar um desafio, em suma contribuir para a resolução de problemas; e valorizar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem colocando-os no centro das tomadas de decisão.

Por transdisciplinaridade, também segundo os mesmos documentos (anexos), entende-se como a busca de um novo entendimento da realidade, tendo como objetivo a unidade do conhecimento e o conhecimento complexo, articulando elementos que vão além das disciplinas tradicionais, no sentido dos conteúdos estritos, desenvolvendo um pensamento organizador que ultrapassa o mero somatório de cada uma delas. A transdisciplinaridade de um ponto de vista mais humano é, assim, uma atitude de empatia e abertura ao outro e ao conhecimento.

Ultrapassando-se, assim, os espaços disciplinares limitadores, constitui-se um método de questionamento sensível que promove o gosto pelos desafios mentais e por conhecimentos múltiplos e complexos. Crê-se igualmente que esta abertura promove o espírito de observação e o gosto pela investigação na perspectiva do conhecimento atual, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da criatividade individual e a capacidade de deleite na ação coletiva. Acredita-se igualmente que uma educação baseada numa cultura de trabalho colaborativo e transdisciplinar poderá transformar a escola do século XXI num espaço de aprendizagem inclusiva onde se conjugam aprendizagens, formais e informais, dando resposta aos desafios contemporâneos.

Ao propor-se uma pedagogia de projeto, os alunos são guiados a envolverem-se numa experiência educativa que pretende alcançar o compromisso emocional aliado à construção do conhecimento, transformando os alunos em agentes ativos e culturais.

Tomando por exemplo o projeto aqui estudado, pudemos verificar que ao pedir-lhe algo que, de certa forma, era fora do comum, ao mesmo pudemos visualizar um grande leque de ideias a abrir espontaneamente e a fluírem por caminhos totalmente distintos, únicos e impressionantes.

“Concretiza-se a aprendizagem do desenho através do ‘aprender fazendo’, encarado de modo integrado e sem prejuízo da transmissão oportuna e sistemática de conhecimentos. (...) Trata-se de potenciar a utilização simultânea de conceitos e de os fazer concorrer para o objetivo prático que constitui cada trabalho” (Ramos et al, 2001, p. 16).

Os objetivos, que coincidem com os *Objetivos Gerais* que constam no projeto educativo da escola (Anexos 1, 2, 4 e 10), são, entre outros: contribuir para uma formação académica sólida, atualizada e diversificada, e contribuir para a cidadania promovendo a autonomia e interação entre grupos heterogêneos.

Os objetivos globais, transversais a outras disciplinas (Anexos 1, 2, 4 e 10), e particulares deste projeto são os seguintes:

- Incentivar o gosto pela pesquisa em áreas diversificadas, tomando assim consciência da transversalidade do conhecimento;
- Desenvolver a capacidade criativa, a flexibilidade mental e a persistência na realização do projeto;
- Fomentar o trabalho de grupo e a partilha de experiências de vida;
- Promover a autoconstrução do conhecimento e do desenvolvimento;
- Criar oportunidades de manifestação da identidade individual;
- Desenvolver a criatividade, a sensibilidade estética e a criatividade;
- Conhecer a importância, as possibilidades e o sentido do desenho e da arte;
- Tomar consciência sobre o próprio corpo como forma e meio de produção artística;
- Usar o desenho como instrumento de conhecimento, questionamento, comunicação e introspeção;
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos disponíveis e conhecidos;
- Desenvolver as capacidades de observação, interpretação e interrogação;
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos;
- Adquirir autonomia e capacidade de ultrapassar estereótipos e preconceitos promovendo métodos de trabalho colaborativos e observando princípios de convivência e cidadania;
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação e da linguagem visual e plástica;
- Desenvolver sensibilidade estética;
- Desenvolver a consciência e reconhecimento histórico e cultural e cultivar a sua disseminação;
- Desenvolver capacidades de organização, formulação, exploração de desenvolvimento de projetos;
- Desenvolver a capacidade de relacionamento responsável adotando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes;
- Respeitar, discutir e apreciar modos de expressão distintos;
- Desenvolver capacidades de autoavaliação crítica.

2.4. Conteúdos Programáticos

Este projeto está organizado de modo a que se unam diversos conteúdos programáticos, trabalhando-se essencialmente sobre os seguintes (Anexo 13):

1. Visão: Transformação dos estímulos em percepções utilizando os órgãos sensoriais e o cérebro na recolha de informações, interpretação da informação e construção de percepções;
2. Materiais e Suportes: papéis e outras matérias, de diversos formatos e texturas, incluindo suportes virtuais. Meios actantes: riscadores (grafite, ceras, pastéis e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação);
3. Procedimentos:
 - 3.1. Técnicas e Modos de registo: Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade); Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) e Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)
 - 3.2. Ensaios e Processos de análise (Síntese, Transformação e Estudo de formas): Estruturação e apontamento (esboço); Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores, paisagem urbana e natural); Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones); Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição; Invenção: construção de texturas, objetos e ambientes.
4. Sintaxe e Domínio da linguagem plástica (Forma, Plano e superfície, Cor, Espaço e volume e Organização da tridimensionalidade): Estruturas implícitas e estruturas explícitas; Formas modulares; Modulação do plano e retículas; Cor e pigmentos: comportamento dos pigmentos, absorção e reflexão seletivas; Mistura aditiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares; Mistura subtrativa: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares; Mistura ótica de cores; Perspetiva à mão levantada; Perspetiva atmosférica; Objeto: massa e volume; Escala: formato, variação de tamanho, proporção; Altura: posição no campo visual; Matéria: transparência, opacidade, sobreposição, interposição; Luz: claridade e sombras (própria e projetada), claro-escuro; Configuração: aberto, fechado, convexidade, concavidade e Textura.

2.5. Critérios de Avaliação e Análise de Resultados

A avaliação deste projeto, considerando os objetivos, finalidades e a ação pedagógica inerente a este, tem em vista, não apenas o resultado dos trabalhos produzidos como finalidade, mas visa sim a condução dos alunos ao sucesso através da exploração e avaliação, em que se tem em conta todo

o percurso construído pelo aluno desde as suas ideias à aplicação de critérios, saberes e conceitos adquiridos, sendo este momento totalmente acompanhado e esclarecido pela professora. A avaliação faz-se, assim, contínua e criterial integrando as modalidades: formativa e sumativa (Anexo 10).

Sendo que a avaliação formativa resulta da constante interação professor-aluno que deve gerar, nesse diálogo, novas aprendizagens e inspirações, a avaliação sumativa traduz a evolução do aluno no final de cada período ou fase do projeto. Serve, assim, como impulsionadora e estímulo que chama à atenção para determinados conteúdos ou que permite a aquisição de autoconsciência.

Embora este processo de avaliação esteja sujeito aos critérios normativos definidos pelo coletivo de professores do grupo de Artes Visuais e da escola numa escala numérica (Anexo 10), não deixa por isso de valorizar a aprendizagem individual e a evolução de cada aluno, torna-se sim uma parte fundamental do processo de consciencialização das aprendizagens adquiridas.

Tal como descrito no programa da disciplina, os objetivos da avaliação são (Anexo 10):

- A aquisição de conceitos;
- A concretização de práticas;
- O desenvolvimento de valores e atitudes.

Relativamente à aquisição de conceitos, podemos considerá-la como sendo a fração concetual que compreende os domínios cognitivos dos conteúdos desenvolvidos, dos vocabulários artísticos estudados e adquiridos, e do conhecimento e valorização da consciência do aluno sobre os fatores estruturais que condicionam e formam a obra de arte no geral, e o desenho em particular.

A concretização, ou melhor, a materialização prática, resume-se aos parâmetros e critérios que são constituídos e ordenados para cada unidade do projeto tendo em atenção os domínios técnicos e processuais.

Quanto ao desenvolvimento de valores e atitudes, são consideradas as interações, as posturas, a motivação e as ações que são demonstradas em

sala de aula. Aqui, toma-se consciência igualmente de todos os outros parâmetros definidos nos critérios da disciplina.

Na ponderação de avaliação, que é escalonada de 0 a 20, a aquisição de conceitos e concretizações práticas, no total, vale 90% da nota final, enquanto os restantes 10% correspondem ao desenvolvimento de valores e atitudes (Anexo 10):

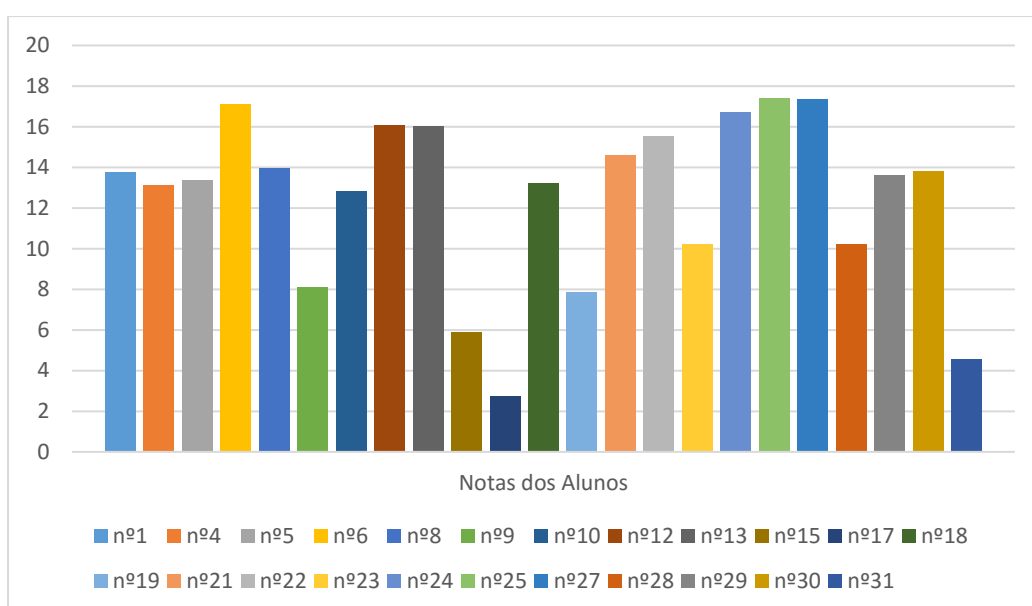
Domínio concetual – 40%
Domínio técnico – 25%
Domínio do processo – 25%
Domínio da interação – 10%

Foi necessário avaliar cada exercício de forma adequada e de forma a receber a incidência da evolução global que cada aluno demonstrou ter conseguido no percurso do projeto, atribuindo-se pesos diferentes a cada um dos exercícios e das suas fases de desenvolvimento e sempre tendo em conta que o mais importante era perceber o nível de evolução de cada aluno em relação ao entendimento do processo que estava a decorrer.

Utilizando-se os critérios definidos para a disciplina e de acordo com o programa e as normas da escola, e embora os exercícios tivessem pesos diferentes entre si, foi considerado tudo no seu conjunto na avaliação final da disciplina de Desenho A. Foram realizadas tabelas de avaliação pela professora Conceição Ramos com a discriminação da ponderação dos critérios e dos resultados (Anexo 11).

Os alunos foram informados acerca desses critérios de avaliação e das implicações do seu desempenho na classificação, e apesar de não ser um fator de influência para o seu interesse ou preocupação no cumprimento das tarefas, tem a sua importância devido a transparecer com clareza as “regras” da disciplina, da escola e do projeto. Podemos portanto afirmar que é um aspeto positivo na medida que revela o desempenho dos alunos e justifica a autenticidade das suas evoluções, ou involuções conforme os casos específicos em que houve falta de motivação em dada fase do projeto ou falta da entrega de materiais. Maioritariamente verificámos que houve provas de que os alunos realizaram as tarefas pedidas atingindo os objetivos que foram pedidos.

O projeto, na sua estrutura total e respetiva avaliação, foi concebido de forma que os alunos fossem conduzidos ao sucesso, o que realmente aconteceu, embora em diferentes graus. Por isso vê-se sentido na realização de uma escala de valores. Como podemos verificar pela pauta final da disciplina (Anexo 11), 5 alunos acabaram por reprovar, na sua maioria por faltas consecutivas e desmotivação escolar no geral, e os restantes alunos tiveram notas que variam entre o 10 e o 18.



Como podemos verificar no gráfico de médias finais acima apresentado, 16 dos alunos, a grande maioria, obteve notas acima dos 12 valores, chegando alguns, 6 desses alunos notas superiores ao 16 atingindo o 18, um valor considerado bastante bom.

Embora todo o processo se traduza em resultados numéricos, este modo de avaliação está intimamente relacionado com a conceção de ensino adotado em que se valoriza, mais que resultados finais, a capacidade e a autonomia dos alunos na apropriação de conceitos, na concretização de ideias, na motivação intrínseca e do seu desejo em descobrir e em criar. Dá-se também especial atenção à cooperação entre alunos, em detrimento da competitividade, à educação e ao desenvolvimento de cada um como ser único.

3. Descrição das Fases do Projeto – Implicações Didáticas

Com a grande globalização da cultura ocidental o tema Identidade tomou um amplo significado e importância, como fora referido, este tema fora investigado e definido em diversas áreas e em diversos contextos. O ser humano é um complexo de distintos campos que o formam internamente e que durante o seu desenvolvimento vão evoluindo e que formam a subjetividade de cada indivíduo.

A Identidade de cada um é um importante condutor de comportamentos, ações e pensamentos durante o ciclo de vida e a procura pela sua estabilização é um fator chave para o equilíbrio do indivíduo como ser social e moral.

Para a Educação o fator Identidade é sem dúvida um tema que deve constar como essencial pois a perda da mesma, devido às constantes alterações e invasões culturais, tem vindo a degradar tanto o meio de ensino como a composição social em que os nossos alunos se encontram durante o seu desenvolvimento. A Escola tem, então, o papel de auxílio da estabilização de Identidade dos seus alunos como meio de basilar da socialização e educação.

A Educação Artística ao longo dos tempos tem ganho bastante consideração como meio para contribuir para a educação sensível dos nossos alunos de forma a proporcionar um maior e mais satisfatório desenvolvimento psicológico e cognitivo das crianças e jovens, proporcionando a partir dos seus meios, campos de maior reflexão e consciencialização. O autoconceito como meio de exploração expressiva em Educação Artística poderá ser um recurso positivo e gratificador para o alcançar da Identidade dos nossos alunos, em diversos períodos do seu desenvolvimento, como é considerado uma aproximação aos tempos Pós Modernos no campo social e artístico.

Tendo-se tornado o ato de retratar expansivo pelo mundo em métodos e médiuns diversos e com múltiplos propósitos. Retratos e autorretratos tornaram-se um método do artista se explorar a si mesmo e sobre a sua consciência sobre distintos temas como a etnicidade, a sexualidade, o género, o corpo, etc..

Existe aqui uma dualidade de possibilidades criativas, entre o representar e o retratar, a ter em conta. Podendo ser vistos como sinónimos, estes dois géneros de produção distinguem-se sobre o aspeto de reflexão primária sobre o “eu”, e entre eles existe a possível divergência do significado do self como espelho ou do self transformado. Segundo Sigmund Freud (1916-17), o termo representação está aliado a um processo psicológico onírico criador de imagens mentais de vivências e/ou figuração de objetos na perceção interna. Querendo isto dizer que o indivíduo se sobrepõe a aspetos físicos e os une ao psicológico. Não existe pois, em nenhum de ambos os casos, a omissão da presença do “eu” e da sua autoconsciência.

O ato de retratar tornou-se, no século XXI, um dos mais prolíferos métodos de representação de Identidades que devemos premiar como importante método de aproximação do indivíduo ao seu interior subjetivo e apropriado meio a integrar na Educação Artística.

Como já fora referido, a época definida como Pós-Moderna abarca diversos problemas relativos à identidade, tanto individual quanto cultural, e a sua reverberação ao nível da organização social gera confrontos no dia-a-dia. O desenvolvimento acelerado, a globalização e a expansão da cultura das massas, são alguns dos fatores que têm vindo a abalar valores, crenças, conceitos e ideologias (Efland, 1996).

Como profere Gilles Lipovetsky, a massificação do consumo gera indivíduos fragmentados cuja capacidade de se expressarem se perde pelo falso rumo que toma no seu processo de identificação íntima buscando continuamente a sua própria autenticidade no exterior de si igualmente fragmentado (Lipovetsky, 1989).

Como já referiam Lowenfeld e Brittain, “as pessoas hoje têm uma grande perda da capacidade de se identificar com o que eles fazem” (Lowenfeld e Brittain, 1975, p. 14), o que cria, quando o indivíduo nota que as dependências a que estava apegado são frágeis meios de sobrevivência e meros entretenimentos, um grave dilema acerca da identidade própria guiando-o à alienação, indiferença, antagonismo e violência. Declaram igualmente que o sistema de ensino atual não têm vindo a orientar as suas metas de forma a facilitar aos seus alunos a alteração nesta crescente perda de identidade (ibid.).

Os autores referem que uma das mais complicadas tarefas para as crianças no seu estágio pseudorrealista, dos 12 aos 14 anos, é a representação de si mesmos, afirmando que a dificuldade “de chegar a acordo com a própria identidade pode claramente ser reconhecida, não apenas nos desenhos, mas na forma auto consciente e relutante em que os jovens se aproximam de tal tarefa” (ibid., p. 305). Os cuidados, inquietações e preocupações que demonstram quando se autorrepresentam, clarificam o quanto “o desenho do self torna-se, então, o reflexo da capacidade própria de se enfrentar a si mesmo” (ibid., p. 305-306).

Indicam-nos, também, que, apenas através da identificação do nosso próprio self, é que conseguiremos começar a identificar-nos com outros, “conforme a criança se identifica com o seu próprio trabalho, ela aprende a apreciar e a entender o seu ambiente tornando-se envolvida nele, desenvolvendo o espírito que o ajuda a compreender as necessidades do vizinho” (ibid., p.17), acrescentando que a importância “da identificação consigo mesmo num momento particular não deve ser minimizada” (ibid., p. 273).

Voltando a citar Freud acerca da identificação, esta é considerada a “mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa” (Freud, 1921, p.46). Esta ideia reflete as considerações, também já referidas, de Lacan que referia ser a primeira identificação da criança, através da sua própria imagem refletida no espelho, que posteriormente o iria unir com o outro na formação da sua própria identidade como um ser diferenciado (Lacan, 1953a; 1961-62).

Esta identificação válida, assim, a construção do autoconceito, formado por múltiplos aspetos (Tamayo, 1981) que demonstram ser nucleares para a definição de personalidade, ao mesmo tempo que gera pensamentos, ações e sentimentos pois responde à necessidade do indivíduo se conhecer a si mesmo (Veiga, 1995).

Erikson, que desenvolveu os seus estudos em torno da identidade, revela que esta surge no decorrer da maturação fisiológica, onde a “incerteza dos papéis adultos à sua frente, parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura

adolescente e com o que parece ser mais final do que transitório ou, de facto, inicial formação de identidade” (Erikson, 1976, p.128-129).

O sentido de identidade é explorado a partir das memórias trazidas da infância em confronto com os novos papéis que desempenham em sociedade. As diferentes identificações feitas nos estádios anteriores refletem-se nas escolhas que tomam e nas experiências que surgem neste domínio do desenvolvimento, desde afetividades à criação de maior autonomia e às suas vocações pessoais, que levam a distintas perspetivas acerca de si mesmo e da compreensão interpessoal (Veiga, 1992).

O indivíduo é levado a perguntar-se conscientemente quem ele próprio é e o que o forma. Quando o adolescente falha na interpretação destes aspetos, surge a confusão de identidade que ao longo da sua vida pode vir a manifestar-se pela flutuação sem objetivos definidos, ou á deambulação que o leva a mover-se ao acaso sem consciência do que é necessário para atingir os seus objetivos. Em geral “é a incapacidade para decidir uma identidade ocupacional o que mais perturba os jovens” (Erikson, 1976, p.132).

A força básica deste estádio é a fidelidade, pois esta contribui para que o indivíduo tenha capacidade de estabelecer intimidade e afetividade, aderir a princípios ideológicos, confiar nas pessoas que o rodeiam, tomar decisões profissionais e adquirir liberdade de escolha em todos estes campos. Os seguintes estádios têm uma preocupação em comum, a qualidade das relações humanas, onde o fator identidade se demonstra basilar para o sucesso em todos eles e fundamental para a fortificação dos mesmos (Feist & Feist, 2008).

Erikson sublinhou a importância do surgimento do eu para o conhecimento e compreensão do indivíduo enquanto ser social, cultural e histórico, abrindo portas à noção de que este é influenciado pelas suas experiências relacionais ao longo de todo o seu ciclo vital na medida em que o desenvolvimento da sua identidade se vai ajustando aos papéis que desempenha em sociedade. Em acréscimo ao sentido moral e ético que isto acarreta, a exploração da identidade guia-nos igualmente ao sentido de autoconceito e autoestima que o indivíduo cria sobre si (ibid.).

Devemos à mulher de Erikson um maior destaque pelo facto de, no seu trabalho, enfatizar a importância da criatividade para o indivíduo e a

importância que o *self* tem no processo criativo. Joan Erikson defendia que a descoberta do mundo era feita através dos sentidos e, como tal, o processo criativo se transformava em autoconhecimento e pensamento conceptual que contribuíam para a construção de todo o conhecimento pessoal (Erikson, 1985).

De acordo com a autora, a vivência da atividade criativa e imaginativa oferece desafios à autenticidade da sensibilidade e armazena informação nos sentidos; como tal, proporciona uma aproximação do indivíduo àquilo que lhe é mais genuíno, apurando a sua percepção e alargando a vivência da experiência estética (ibid.).

Acredita ainda que os estádios de desenvolvimento psicossocial são vividos de forma diferente pelos artistas, nomeadamente o quinto estágio onde se dá a definição de identidade, na medida em que, para estes, criar algo de genuíno significa criar algo a partir daquilo que é único em si. A resolução da crise deste estágio concede a individualidade de cada um, ao mesmo tempo que estabelece firmemente a lealdade a ideais, convicções e objetivos (id., 1991).

É a seguir a este estágio de formação de identidade, que vai dos 12 aos 15 anos, que podemos encontrar a transição para a Etapa de Decisão referida por Lowenfeld e Brittain. Durante esta etapa, o adolescente, mais independente do domínio dos adultos, está bastante focado em encontrar a sua identidade e a identidade ocupacional ou cultural a que pertence na sociedade; como tal, preenche o seu tempo com atividades relativas à sua integração e à sua recém-adquirida maturidade fisiológica. Maioritariamente e infelizmente, os adolescentes acabam por desprender-se da arte por não considerarem algo essencial para as suas necessidades (Lowenfeld e Brittain, 1975).

Como podemos ver, revela-se aqui uma contradição relativamente à importância da criação de uma identidade própria e forte que acompanhe o adolescente para o bom desenvolvimento nos estádios seguintes do seu ciclo vital e para a sua positiva integração social. A problemática que aqui se insere revela-se importante na medida em que, aproximando os adolescentes da sua própria identidade, refletindo sobre ela a partir de meios criativos e imaginativos, poderá demonstrar-se relativamente essencial para que este

tenha uma maior facilidade em encontrar a sua personalidade autêntica, a identificação com o outro e aquisição de um autoconceito seguro.

Jacques Delors preconiza os quatro patamares essenciais para a educação e fundamentais para a aprendizagem de qualquer indivíduo, estas ideias compõe a afirmação de que cada indivíduo tem em si diversas possibilidades de ser versátil nas suas ações através da flexibilidade e mobilização do conhecimento. Aprender a ser e aprender a viver com os outros, será sem dúvida uma mais-valia para se tornam os alicerces de mudanças sociais (Delors, 1996).

Fase 1: Perspetivas Fantásticas e Surrealistas

I. Fotografia e Desenho de Perspetiva

Tendo principiado esta primeira fase do projeto com o estudo de perspetivas, pediu-se aos alunos que recolhessem ou concebessem uma série de fotografias da sua cidade, Lisboa, como referências espaciais e registos documentais. Teve-se aqui em conta o estudo de contextos e ambientes, principalmente exteriores como paisagens naturais e urbanas, num desenho da perspetiva à mão levanta e atmosférica.

Pretendeu-se que os alunos, primeiramente, adquirissem a habilidade visual e prática de desenho dos espaços que os rodeiam no seu quotidiano, e destinou-se a experimentar as possibilidades de fruir o uso da perspetiva; estes primeiros desenhos constavam de esboços a lápis de grafite sobre papel A3 e/ou A4, com o propósito de recolha e interpretação de informações visuais e construção de perceções diretas.

As regras da perspetiva foram claramente exploradas e dialogadas em aula, para que se tornasse mais fácil a união entre a compreensão mental e a prática do desenho que se pretendia realizar.

Este processo foi marcado principalmente por estudos visuais, num processo de análise e ensaios de estruturas urbanas explícitas, tanto quanto o uso das tecnologias disponíveis dos alunos para a recolha/criação do material fotográfico e informativo que orientaram a ação em sala de aula.

Os alunos entenderam claramente a tarefa que lhes fora proposta, e apesar de alguns demonstrarem algumas intermitências na realização da perspetiva segundo as regras da mesma, demonstraram um gradual aperfeiçoamento e compreensão da substância desta fase do projeto.

II. Invenção de Ambientes

Esta fase do exercício destinou-se à experiência das possibilidades fantásticas que podem fruir no uso da perspetiva como uma forma evolutiva das possibilidades do mundo visível em conjunto com o mundo invisível.

Subsequente da primeira fase, e dando-lhe um fio condutor, estabeleceu-se aqui uma ampliação da conceção que se tem habitualmente acerca da perspetiva, procurando atribuir-lhe uma maior familiarização e intimidade com o acesso a fatores da fantasia e de sonhos dos alunos.

A introdução e proposta deste exercício iniciou-se com a exposição de diversos artistas de movimentos vanguardistas como o Surrealismo, o Cubismo, Futurismo, o Simbolismo e o Realismo Mágico, e respetivo diálogo acerca de componentes visuais dos trabalhos apresentados e do ambiente misterioso, ambíguo, híbrido, animista, fabulista e metaficcional dos mesmos, partilhando-se assim algumas conceções e ideias daquilo que se pretendia e guiando os alunos a um mundo cheio de possibilidades surrealista, sonhos e fantasias.

Foram introduzidos artistas de diversas épocas e de todo o mundo como por exemplo:

Giorgio de Chirico, Max Ernst, Joan Miró, Francis Picabia, Salvador Dalí, Alberto Giacometti, René Magritte, Frida Kahlo, Leonora Carrington, Remedios Varo, Vladimir Kush, Rob Gonsalves, Erik Johansson, Jacek Yerka, Gustav Klimt, Pablo Picasso, Gian Paolo Dulbeco, Maurits Cornelis Escher, Jim Warren, Maria Helena Vieira da Silva, Paula Rego, Cruzeiro Seixas, Joseph Stella, Henry Moore, Mimmo Paladino, Malangatana, Mikalojus Konstantinas Ciurlionis, Hieronymus Bosch, entre outros.

Reconhecemos que estes artistas seguiram quase todo o percurso do projeto, acrescentando-se alguns outros quando necessário e dependendo da fase em que o projeto se encontrava e das necessidades, mas podemos verificar que houve uma determinada influência destes artistas, explícita ou implicitamente, em dados momentos. Neste ponto, o foco central incidiu sobre as explorações arquitetónicas e urbanas; noutra fase do projeto, como veremos, incidiu na figura humana e no corpo, a que foram acrescidos outras artistas e outras influências.

Pretende-se neste exercício que os alunos construam e inventem ambientes implícitos, onde, graficamente, poderiam utilizar qualquer tipo de elemento que alterasse a perspetiva formal na diluição para esse seu mundo da fantasia. Houve, entre outros, variados elementos que surgiram da criatividade de cada aluno: ampliações, rotações, nivelamentos, simplificações, acentuações, repetições e mesmo sobreposições. Devemos constatar que nenhum destes elementos gráficos foi sugerido; estes

elementos foram apreendidos e partilhados, mas discorreram, principalmente, senão unicamente, da criatividade dos alunos, enquanto indivíduos que partilham ideias entre si e trocam visões, e do auxílio que a experiência da cultura visual lhe proporcionou.



Figura 47: “Perspetivas Fantásticas e Surrealistas” (Fonte Própria)

Aqui, os materiais utilizados, expandiram-se para qualquer género de riscadores, como a grafite, caneta e pastéis, e aquosos, tendo agora como base apenas o formato de papel A3.

A finalidade desta fase do projeto foi o de realizar uma composição, onde os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar as suas habilidades e aquisições técnicas e domínio na linguagem visuais.



Figura 48: “Perspetivas Fantásticas e Surrealistas” (Fonte Própria)

Pudemos situar este exercício na pesquisa, compreensão, análise e investigação acerca do que compõe as vivências exteriores, sociais e quotidianas dos alunos ao existir uma permanente reflexão acerca do lugar onde vivem, pelos sítios por onde habitualmente circulam ou que os cativam. Está relacionado com os lugares exteriores no ponto de vista da experiência de vida e a sua transportação para um lugar mais interno e íntimo onde se reflete a ligação entre a identidade e o espaço.

Podemos afirmar que esta fase foi aceite com espaço alegria e entusiasmo por parte dos alunos pois era como uma espécie de “brincadeira” com o mundo visível. A grande maioria dos alunos revelou grande imaginação e facilidade em realizar este exercício, concentrando-se no processo de descoberta de inúmeras e díspares possibilidades de composição, demonstrando igualmente grande fascínio pelas imagens “mágicas” que foram apresentadas.



Figura 49: “Perspetivas Fantásticas e Surrealistas” (Fonte Própria)

Fase 2- Classicismo, Fotografia... e Desenho

I. Classicismo e Fotografia

Esta fase do projeto iniciou-se com a apresentação de uma série de esculturas de cânone greco-latino, incluindo o arcaico, o clássico, o helenístico, até ao renascimento, ao barroco e ao neoclassicismo. Passou-se por alguns dos nomes mais importantes dessas épocas como:

Míron, Fídias, Praxíteles, Policleto, Calímaco, Lisipo, Escopos, Arístocles, Cânaço, Hegias, Alcamenes, Crésilas, Lisipo, Agesandro, Polidoro, Atenodoro, Jean-Antoine Houdon, Randolph Rogers, Mathieu Kessels, Johann Gottfried Schadow, Franz Xaver Messerschmidt, William Henry Rinehart, Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni, Andrea del Verrocchio, Donatello di Niccoló di Betto Bardi, Lorenzo Ghiberti, Francesco Laurana, Gian Lorenzo Bernini, Pierre Puget, Nicolas Coustou, Charles Antoine Coysevox, François Duquesnoy, Pierre Le Gros o Jovem, Hendrik Frans Verbruggen, entre outros.

As imagens dessas esculturas não foram predispostas segundo uma organização cronológica nem mesmo organizada por autores, não havia aqui um interesse histórico particular sobre as mesmas, mas, sim, um interesse relativamente as posições e movimentos esculpidos.

O seu principal objetivo, além do conhecimento e reconhecimento de diversas obras de arte, de géneros artísticos tridimensionais, de cânones e do enriquecimento cultural e visual, a sua finalidade era criar uma ligação de empatia por semelhança com estas figuras, com os seus movimentos, poses, expressões e significados.

A coordenação do resto da aula encaminhou-se para uma espécie de jogo performativo onde grupos de alunos, ou mesmo todo o coletivo entre si e em conjunto, se entreadavam compondo posições, posturas, ações ou movimentos que geraram uma série de fotografias que iam sendo realizadas entre si alternadamente. Este exercício expandiu-se para fora das carteiras, para a sala de aula e, posteriormente, notando-se bastante ordem e entusiasmo, para fora da sala de aula, estendendo-se a todo o espaço escolar onde os alunos tiveram hipótese de escolher lugares específicos para as suas fotografias. O corpo tornou-se, aqui, num meio artístico que produz, por si só, imagens e movimentos.

O principal meio material desta aula, que teve um carácter mais ensaísta e expansivo, foi o corpo e as máquinas de fotografar dos alunos. O seu objetivo, além dos já referidos, foi o de criar registos documentais, em suportes digital, dessa atividade para se prosseguir para seguinte fase do projeto.



Figura 50: Classicismo e Fotografia (Fontes diversas- Alunos)



Deve notar-se, uma vez mais, que houve bastante entusiasmo e, ao mesmo tempo, bastante ordem no decorrer desta atividade que não “obedeceu” aos limites da sala de aula mas que, nem por isso, decorreu fora do previsto ou houve quaisquer tipos de incidentes. Toda a atividade fora bastante bem explicada, apoiada, guiada e orientada constantemente, e por parte dos alunos denotou-se respeito e muitas emoções de socialização e

empatia. É interessante notar-se que esta prática foi bastante vivida e construída pela descoberta e experiência de novas e distintas hipóteses de desenvolvimento.



Figura 51: Classicismo e Fotografia (Fontes diversas- Alunos)

II. De regresso ao Desenho

De regresso à sala, depois dessa primeira aula de carácter experimental e performativo, os alunos recolheram e imprimiram as fotografias em papel formato A4 para prosseguirem a estudos e esboços dos quais eles mesmos seriam os modelos a estudar e a analisar. O corpo tornou-se assim num elemento pictórico onde existe uma reprodução de meios artísticos e a sua utilização por diversos meios e métodos.

O corpo aqui analisa-se como sendo parte do ser individual mas, ao mesmo tempo, como sendo uma parte exterior da qual tiramos informações e estudamos o seu cânone, proporções e anatomia.

Esta fase caracteriza-se para o retorno à reflexão técnica e ao aperfeiçoamento da visão e da coordenação cerebral com a imagem estudada. Pretende-se portanto o domínio da linguagem gráfica relativamente aos estudos anatómicos e a criação de dinâmica nos ensaios e esboços tanto quanto o aperfeiçoamento dos processos de análise.



Os referidos estudos foram realizados com materiais riscadores, mais precisamente a grafite, e foi dada atenção às volumetrias, texturas, escalas e proporções, transparências e gradações de claro-escuro.



Figura 52: Regresso ao Desenho (Fonte Própria)

Este exercício foi realizado com mais intimidade, conforme era efetivamente o seu objetivo, e, apesar de ser diferente do anterior, os alunos reconheciam já que faria parte de uma evolução para outra fase, que dependeria desta para a passagem para algo novo e estimulante. Notou-se, portanto, um ambiente de concentração que respondia ao que o exercício pedia.

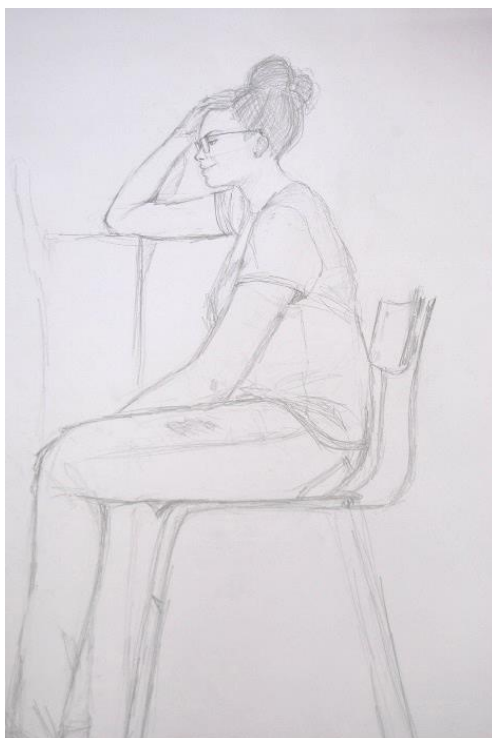


Figura 53: Regresso ao Desenho (Fonte Própria)

Fase 3: Do corpo à Identidade

I. Estudos de Identidade

Dando continuidade à apropriação do corpo iniciado no exercício anterior, e revolvendo uma vez mais nos aspetos identitários que compõem o ser, é pedido aos alunos que se debrucem sobre si mesmos e reflitam sobre sonhos, pensamentos, fantasias, memórias, fantasmas, transformações, desconstruções, metamorfoses etc. que os identifiquem intimamente ou com os quais se caracterizem.

Planeou-se esta fase do projeto com o objetivo de levar os alunos refletir mais diretamente sobre a sua identidade e sobre quem são. Iniciou-se com a análise das fotografias que haviam realizado anteriormente, em conjunto com as reflexões retiradas dos esboços e estudos que as acompanharam, introduzindo-se uma vez mais uma grande variedade de artistas que se dedicaram ao tema da autorrepresentação ou da representação do corpo de diversos pontos de vista.

Acrescentaram-se aqui alguns artistas mais específicos como por exemplo:

Paul Gauguin, Gustav Klimt, Giuseppe Archimboldo, Matisse, Picasso, Giacometti, Frances Hodgkins, Jean Dubuffet, Otto Dix, Giorgio Chirico, Max Beckmann, Schiele, Stanley Spencer, Francis Bacon, Van Gogh, Kathe Kollwitz, Frida Kahlo, Georges Rouault, David Hockney, Oskar Kokoschka, Cindy Sherman, Jenny Saville, Chuck Close, Bruce Nauman, Dennis Oppenheim, Odilon Redon, Charlotte Salomon, Anselm Kiefer, Joaquin Sorolla, Zdzislaw Beksinski, Louise Bourgeois, Gerhard Richter, Elisa Ancori, Daehyun Kim, Pat Perry, Andrea Benson, Daria Petrilli, Ken Wong, Giulia Tomai, Lena Revenko, Stasia Burrington, Jiwoon Pak, Simon Prades, Hollie Chastain, Stephanie Ledoux, Stefan Zsautsits, Daphne van den Heuvel, Cristina Troufa, Dominique Fortin, Jull Kraijer, Antonella Montes, Owen Gent, Gillian Lambert, Michael Carson, Monica Barengo, Hope Gangloff, Ana Teresa Barboza, Miquel Wert, Alexa Meade, Andrea Farina, Izziyana Suhaimi, Sarah Walton, Jose Romussi, Lynn Skordal, Ikenaga Yasunari, Nick Gentry,

Judith Kindler, Rie Yamashina, Jason Levesque, Alexandra Waliszewcka, Oriol Angrill Jordà, Shintaro Ohata, Ishibashi Yui, Patricia Piccinini, David Oliveira, Alexandra Levasseur, Aron e Gehard Demetz, Anders Krisár, Liu Xue, Will Kurtz, Horyon Lee, Rocio Montoya, Herietta Harris, Manny Robertson, Meghan Howland, Matt Wisniewski, Fredrik Rattzén, Harriet Lee-Merrion, Michael Reedy, Juan Gatti, Fernando Vicente, Loui Jover, Ed Fairburn, Mark Powell, Pippa Young, Jiwoon Pak e Olivier de Sagazan.

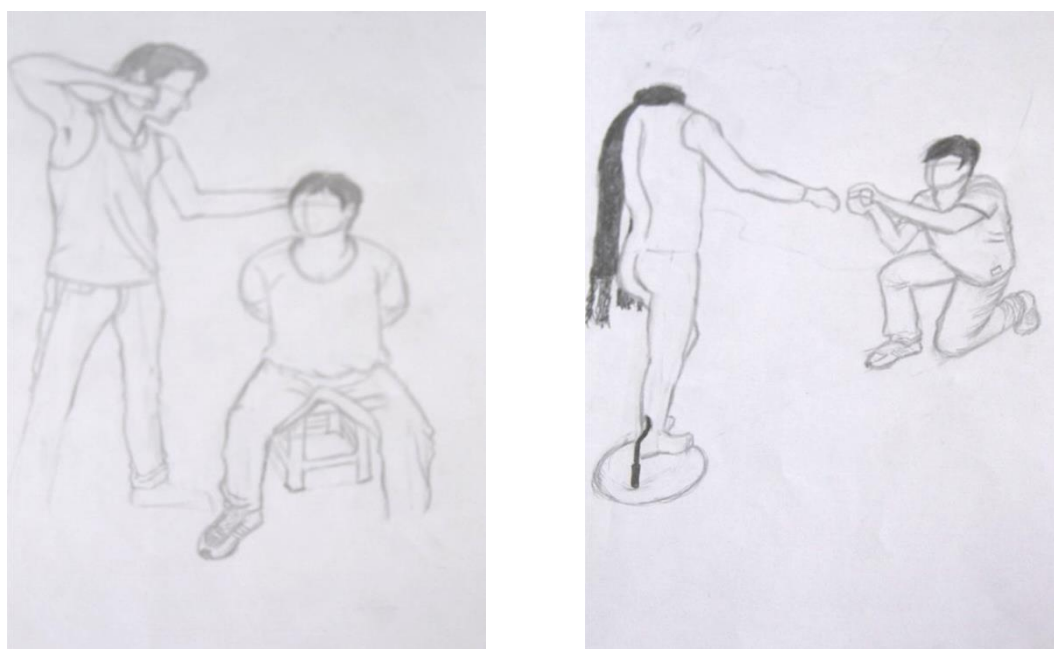
Como podemos verificar, houve uma demonstração de uma panóplia de artistas de todo o mundo, de diversas épocas e de distintos estilos artísticos. Tentámos, aqui, que o tema se expandisse o máximo possível quanto a referenciais, pois o enriquecimento que os artistas apresentados trouxeram para o exercício foi bastante positivo devido à grande diversidade reflexiva que fora apresentada.

Podemos referir que com estes artistas encontrámos diversos modos de fazer a arte como por exemplo a fotografia, a colagem, o bordado, os mixmedia, os recortes, a grafia, o stencil, o design, a ilustração, e mesmo a escultura, a performance e as artes em campo expandido. Denota-se que houve, também, bastante atenção à aproximação aos nossos dias e ao estado da arte na atualidade, dando-se, assim, a conhecer as possibilidades do presente e o quanto as artes no geral – e o desenho em particular – contam com inúmeros caminhos criativos.

Mas não só houve apenas essa iluminação acerca de estilos formais e artísticos; explorou-se e refletiu-se numa grande diversidade de ideias, temas e modos de fazer, que iriam surgir no seguimento desta fase do projeto, para as próximas. Algumas das ideias daí retiradas acerca do tema identidade foram a fragilidade do corpo, a sua anatomia, movimentos, mutações, transformações, hibridismo humano, psicologia, as fantasias do ser, monstruosidades e curiosidades.

Aspetos mais formais, que pudemos retirar desta experiência de visualização de tantas e tão ricas imagens, foram relativos a panejamentos, transparências, intensidade de movimentos e expressões, o significado da cor, a ausência de elementos na expressão pretendida, a repetição de elementos corporais na formação de movimentos, ou mesmo de outros elementos para formar expressões corporais, a energia da luminosidade, puzzles, sobreposições e ocultações.

Figura 54: Estudos de Identidade (Fonte Própria)



Uma vez mais, referenciamos a importância da cultura visual no processo reflexivo e o quão construtivo é para o fruir de ideias, pensamentos, criatividade, flexibilidade e desenvolvimento do ser, em geral, e estético e crítico, em particular.

Esta fase baseou-se na produção de diversos estudos e esboços, em papel, tamanho A3 e/ou A4, onde os alunos tinham total liberdade técnica desde que reunissem, através do desenho, as reflexões mais sólidas para ideias a que pretendiam dar continuidade, na fase seguinte do projeto. Os materiais riscadores foram aconselhados, apesar de não haver restrição material, devido à rapidez e dinâmica de trabalho que podem proporcionar.

A turma envolveu-se bastante, desde o início desta fase do projeto, com bastante curiosidade, excitação e expectativa. Notámos que houve um imediato e rápido desenvolvimento desta unidade, com muito entusiasmo e rápido fruir das imagens mais diversificadas e únicas possíveis, em que a identidade dos alunos fora expressa de uma forma singular e bastante reflexiva. Na generalidade, houve uma manifestação de agradável surpresa em relação às possibilidades da autorrepresentação, que alargavam quaisquer perspetivas preexistentes: os alunos acabaram por conseguir projetar-se mais além e compreender com grande sentido e sentimento o exercício proposto.

II. Aprimoramento e Ampliação

Quando terminado o período reflexivo da fase anterior, após a criação de diversos esboços e estudos, os alunos decidiram-se, de entre o que haviam realizado, pela continuação, aperfeiçoamento e ampliação de um dos mesmos, em papel de cenário, com tamanho A2.

A abrangência técnica aqui proposta foi deixada ao critério dos alunos, havendo exemplos de trabalhos com bordado, tridimensionalidades, recortes, colagens, etc., tanto quanto as mais diversas técnicas gráficas, com a utilização de diversos riscadores (grafite, pastéis...) e aquosos (aguadas, têmperas, tinta-da-china, ecoline...), e respectivos procedimentos técnicos (cor, mancha, luz, claro-escuro...).

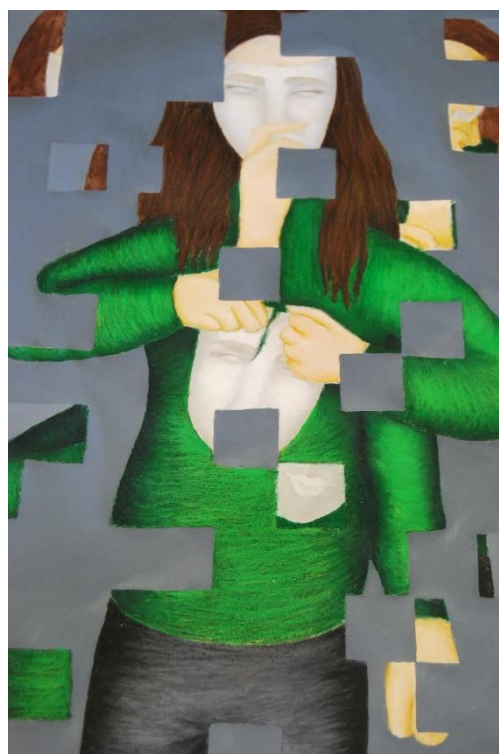
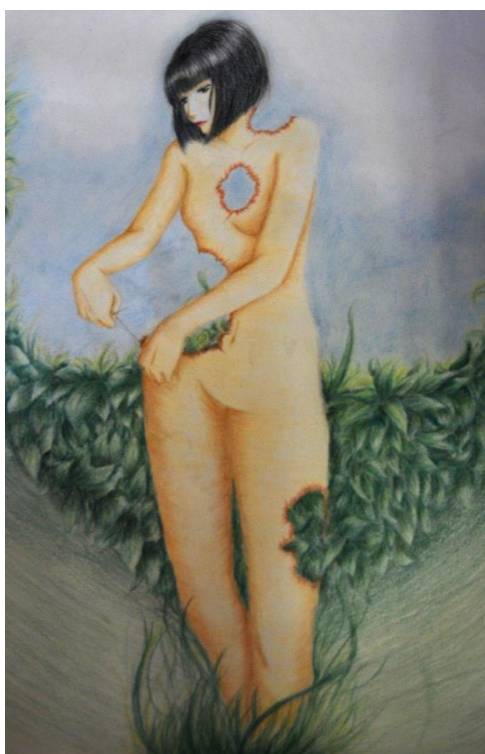


Figura 55: Do Corpo à Identidade (Fonte Própria)



Figura 56: Do Corpo à Identidade (Fonte Própria)

Notou-se, aqui, um grande domínio e destreza da linguagem gráfica, por parte da maioria alunos, mesmo contando com a sua liberdade de utilização dos diversos materiais, que se propuseram a utilizar para a realização deste trabalho. O entusiasmo recaiu mais sobre a reflexão íntima de cada um sobre o seu próprio tema e mesmo sobre a técnica que haviam escolhido explorar.

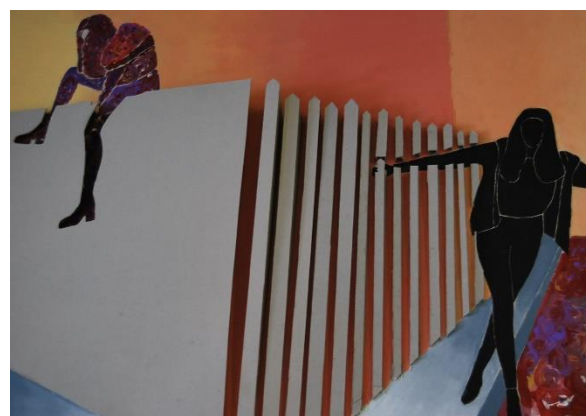


Figura 57: Do Corpo à Identidade (Fonte Própria)

Fase 4- “Experiências Concetuais – Ilustração”, além do Desenho e da Filosofia

Esta última fase do projeto é o culminar de toda a caminhada percorrida e fora concretizada pela colaboração entre a professora Conceição Ramos e o professor Carlos Marques, da disciplina de Filosofia.

Este projeto, intitulado “Experiências concetuais – Ilustração”, é um projeto transdisciplinar que assenta no trabalho colaborativo entre a disciplina de Filosofia, como exercício de desenvolvimento de pensamento autónomo e de construção de sínteses reflexivas individuais, e de Desenho A, como exercício de ilustração, num sentido amplo, de forma a permitir o desenvolvimento e/ou surgimento de linguagens variadas.

Como o próprio título que foi dado ao projeto nos mostra, pretendeu-se aliar a abordagem programática da ilustração com os textos concetuais de diferentes abordagens filosóficas. Guiou-se, assim, os alunos da área de Artes Visuais para uma outra área de modo a que ambas fossem exploradas numa relação de continuidade entre a palavra e a imagem.

O ponto de partida do projeto foi a leitura e, portanto, o valor pedagógico deste projeto foi ampliado por se centrar no modo como cada aluno foi tocado por essa leitura, construindo um sentido seu, materializando-o numa vertente transdisciplinar, numa perspetiva mais pessoal e íntima. Pretendeu-se formar um caminho de descoberta da individualidade, de exploração do espaço mental e de desenvolvimento de uma linguagem artística, que se quer assumidamente individual e de encontro com o eu.

Os textos de teor filosófico foram realizados e distribuídos pelo professor da disciplina de filosofia, Carlos Marques, com quem a leitura, interpretação e reflexão se iniciaram. A comunicação necessária acerca do decorrer do projeto foi realizada por ambos os professores, apesar do acompanhamento do processo ter sido realizado principalmente na aula da professora Conceição Ramos. A introdução ao projeto fora realizada também na disciplina de Desenho A com a disposição de alguma matéria histórica acerca da Ilustração e dos trajetos que percorreu ao longo dos tempos e das civilizações.

Os temas dos textos apresentados pelo professor de Filosofia foram os seguintes: “A alegoria da caverna”, com o pensamento de Platão; “A máquina de experiências agradáveis”, explorando a ideia do Matrix desenvolvida por Robert Nozick; “A hipótese do cérebro numa cuba”, perspectiva elaborada por Hilary Putnam; e por fim, “A Hipótese do Génio Maligno” na visão de René Descartes. Os alunos teriam de escolher, após a leitura, um destes textos.

Os objetivos gerais do projeto foram os seguintes (Anexo 9):

- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura integral da leitura e de reflexão de forma a enriquecer o imaginário individual;
- Contribuir para uma melhor compreensão das matérias associadas às ‘experiências conceptuais’ que foram objeto de estudo;
- Contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, numa perspectiva individual e única;
- Criar hábitos de trabalho transdisciplinar colaborativo;
- Tornam-se evidentes as vantagens da abordagem de conteúdos programáticos através da pedagogia de projeto (utilização da metodologia projetual ao serviço da pedagogia).

Na aula de Desenho foram realizados 3 estudos para a ilustração do texto selecionado, tendo em conta o conceito definido com identificação da linguagem e da técnica pretendida por cada aluno. Desses 3 estudos, houve posteriormente a seleção do estudo a implementar, tendo em conta a linguagem gráfica e técnica, o qual foi executado em formato A3 (Anexo 9).

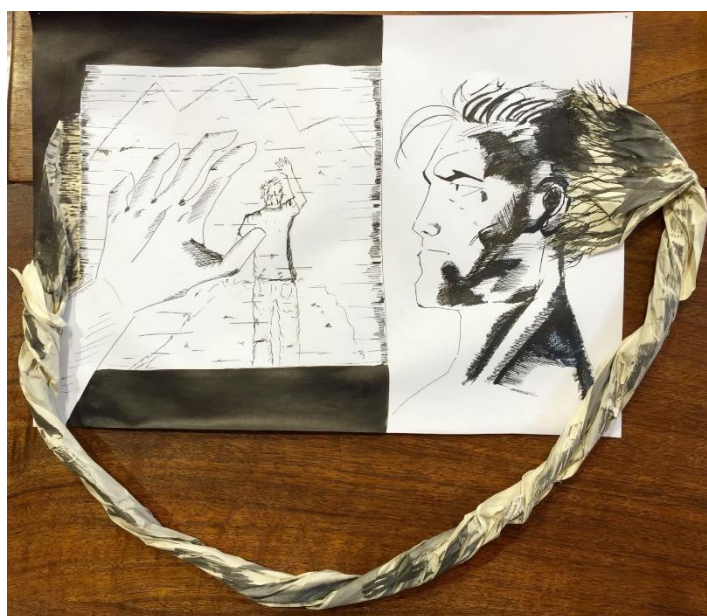


Figura 58: Exposição: “Experiências Conceptuais- Ilustração” (Fonte: blog da Biblioteca da ESMACV)

Na verdade, alguns alunos acabaram por se expandir destes limites e utilizar diversos materiais na realização da sua ilustração; houve mesmo quem construísse peças tridimensionais.



Figura 59: Exposição: “Experiências Concetuais- Ilustração” (Fonte: blog da Biblioteca da ESMAVC)



Esta fase do projeto teve, desde o início, uma forte adesão dos alunos pois, ao ser o culminar de tudo o que haviam apreendido com carácter transdisciplinar, os alunos sentiram que estavam a aprender e

a cumprir o currículo das duas disciplinas envolvidas. Notou-se a grande importância da disciplina de desenho, no processo que levou ao desenvolvimento do conceito a expressar, e um gradual aprofundamento, no sentido da identidade e da singularidade interpretativa e expressiva (Anexo 12).

Última Fase- Exposição e Reflexão

Com o apoio do professor bibliotecário Paulo Moura, que foi continuamente colaborador deste projeto, a Biblioteca da Escola Secundária Maria Amália Vaz Carvalho apresentou-se como primeiro espaço de exposição e de divulgação do projeto.

O projeto pretende também alcançar uma maior dispersão com exposições em outras escolas para sua divulgação devido ao sucesso constatado. Outras divulgações do projeto foram realizadas através da internet através do blogue da biblioteca e do website oficial da escola.

Também, com o apoio do professor Francisco Melo Ferreira, foi possível a concretização de um tópico, na plataforma moodle da escola, onde os alunos foram convidados a participar numa breve reflexão acerca do percurso e finalidades do projeto, com principal incidência na sua última fase transdisciplinar.

O objetivo desta reflexão por parte dos alunos serve, além da sua divulgação, para apurar o impacto que a globalidade da experiência realizada teve em cada aluno, a nível formal e concetual, e se as suas respostas revelam que o método utilizado foi eficaz no ensino dos conteúdos pretendido. Considera-se muito importante esta fase, pois, sendo um aspeto fulcral para a prática pedagógica, tem considerável impacto, tanto para os professores envolvidos, como para os alunos que desenvolveram assim o seu intelecto crítico-reflexivo-escrito.

Este olhar retrospectivo permitiu perceber como os alunos interiorizaram, ou não, os conceitos abordados, bem como o partido que tiraram do projeto para a expansão dos seus níveis de entendimento do mesmo.

Deixamos, aqui, a transcrição de algumas das opiniões dos alunos:

“Eu gostei muito deste projeto porque foi muito diferente de todos os que fizemos até agora e senti que tivemos mais autonomia e menos restrições. E o mais interessante é que (...) toda a gente fez a sua própria interpretação dos mesmos. Na minha opinião, a ilustração é uma das áreas artísticas mais importantes, pois esta permite-nos pôr um texto, um poema, ou até mesmo um conceito, em imagem; transformar palavras em desenho. Este trabalho foi muito importante para o

desenvolvimento da minha criatividade, pois não pôs limites à minha imaginação.” (Leonor Coelho)

“Gostei do trabalho de ilustração, porque foi algo diferente, que ainda não tínhamos experimentado (...). Também gostei de podermos escolher a técnica. Considero que a ilustração é uma área artística interessante porque nos permite "mostrar" aos outros o que está na nossa cabeça, quando lemos algo ou quando alguém nos "conta uma história" ou algo do género. Este trabalho foi importante para a minha criatividade, porque obrigou-me a pensar mais, visto que só tinha o texto como base para o trabalho.” (Joana Matos)

“Gostei da ideia de realizar o trabalho de ilustração (...). Considero que a ilustração é uma área artística interessante, onde podemos ver linguagens muito diferentes. Este trabalho foi importante para o desenvolvimento da minha criatividade, porque aprendi que o processo criativo deve ser individual e único.” (Anle Xia)

“Eu gostei do trabalho da ilustração, porque consegui desenvolver a minha imaginação e aperfeiçoar a minha técnica, no que diz respeito a utilização dos materiais. Na minha opinião, a ilustração é uma área interessante, pois tenta sempre transmitir uma mensagem ao observador. Este trabalho foi importante para o meu desenvolvimento criativo, porque obrigou-me a refletir sobre o texto e a fazer pesquisas.” (Adriana Proença)

“Na minha opinião, gostei do trabalho, pois é uma maneira da nossa criatividade começar a evoluir de imensas maneiras, como o texto escrito ou numa imagem e transcrevermos à nossa maneira. A ilustração é uma área artística interessante, pois podemos expressar os nossos sentimentos. Podemos por numa folha a nossa própria ideia. Este trabalho foi importante, porque podemos trabalhar de uma maneira totalmente diferente, criativa e inovadora.” (Ana Figueira)

“No princípio fiquei um pouco relutante em relação ao tema do texto, mas após o passar das aulas, consegui uma ideia para o trabalho que realmente gostei. O resultado do trabalho não interferiu com a minha opinião sobre a ilustração. Acho que é uma área artística interessante, pois existem derivadas formas de ilustrar e abordar um certo tema. Acho que foi importante para o desenvolvimento da minha criatividade fazer este trabalho, porque este tipo de representação artística ainda não tinha sido abordado.” (João Cavalheiro)

“Eu gostei deste trabalho, porque juntou as disciplinas que eu mais gosto e porque foi um dos trabalhos em que tivemos maior liberdade na escolha dos materiais e da técnica que usamos. Considero a ilustração uma área artística interessante, porque permite que possamos pegar no real e interpreta-lo de uma forma mais pessoal e imaginativa. Este trabalho foi importante para o desenvolvimento da minha criatividade, porque ajudou-me a perceber melhor a importância do processo até chegar ao trabalho final e perceber que se deve ter um bom número de ideias, realizando vários estudos, porque nem sempre as ideias iniciais são as melhores” (Margarida Pinheiro)

“Na minha opinião achei o trabalho realizado interessante (...). Gostei do facto de podermos ter total liberdade criativa, desde a escolha dos materiais à maneira como representávamos o tema, por estes motivos posso dizer que gostei do trabalho. Este trabalho foi bastante importante para o desenvolvimento da minha criatividade, pois considero que foi dos trabalhos onde senti que tinha maior liberdade artística pois podia representar o texto da forma que mais gostava ou achava interessante,

depois de realizar este trabalho apercebi-me que a ilustração é uma área de trabalho bastante interessante, porque há vários tipos de ilustração e há várias maneiras diferentes de representar a mesma ideia.” (Bruno Henriques)

“Considero a ilustração uma área interessante e essencial da arte pois pede a criatividade do artista e demonstra uma história por detrás da imagem, como um texto desenhado. Este trabalho foi muito importante para o desenvolvimento da minha criatividade porque o tema filosófico desafiou-nos e por ser diferente dos temas ao qual estamos habituados.” (Andreia Sofia Lopes)

“Eu gostei do trabalho pois foi um trabalho livre, pude usar as minhas diferentes ideias e também usar os materiais que mais gosto. A ilustração é uma área bastante interessante pois permite alargar a minha imaginação e criatividade de modo a expor da forma que mais gosto a minha interpretação de um texto. Este trabalho ajudou na evolução da minha criatividade porque permitiu explorar tanto materiais como as ideias e "puxou por mim" para que fosse algo diferente e que se tornasse único mas que também fizesse sentido.” (Inês António)

“Na minha opinião a ilustração é uma área artística muito interessante porque ao estudar ilustração permite-nos aprender o ato de projetar para o papel qualquer coisa que tenhamos na nossa mente, por isso é muito gratificante.” (Marta Roque)

“Inicialmente não gostei do trabalho, não conseguia deixar a minha imaginação fluir (...), finalmente quando consegui ter algumas ideias, pequenos tópicos que ao juntá-los formavam uma ideia, mas ainda não era suficiente, ainda era capaz de melhorar se bem que há sempre algo a melhorar, há sempre algo que pode ser melhorado e, então achava que a minha ideia ainda não era o máximo do que eu conseguia, ainda não estava ao nível que consegui adquirir noutros trabalhos possivelmente até mais difíceis e exigentes. Pesquisei vários tópicos e comecei a juntar todos, resultou na ideia que eu mais pretendia, apesar de ter tido algumas dificuldades inicialmente, o trabalho foi favorável para o meu desenvolvimento, tanto prático como criativo, consegui alcançar o meu objetivo e testei novamente a minha criatividade e levei-a aos limites, mas o resultado foi positivo, gostei do final e achei que me ajudou bastante, pois eu achei interessante a partir do momento em que consegui realizar o trabalho com coerência, pois antes eu achava que não era a ilustração na qual eu poderia tirar ou ter melhores resultados.” (Ana Ribeiro)

“Para mim, a realização do trabalho da ilustração foi importante uma vez que que os textos tem características específicas que descrevem o que devemos fazer ao pormenor, e mesmo assim arranjar uma boa ideia não é impossível. Eu, sinceramente não aprecio ilustrações, (...) mas sem dúvida que me permitiu evoluir na técnica e na exploração da representação do corpo humano.” (Diana Cardoso)



Figura 60: “Experiências Conceituais- Ilustração” (Fonte Própria)

Como se pôde verificar através da avaliação feita pelos alunos, o projeto foi uma mais-valia pedagógica em relação ao desenvolvimento do gosto pela reflexão e interpretação dos textos tanto quanto a nível do desenvolvimento da técnica artística como forma de expressão de conceitos e emoções, conforme era o seu objetivo. Foi evidente a diversidade de tendências, linguagens e técnicas que revelaram uma liberdade individual fundamental para o desenvolvimento criativo e reflexivo dos alunos (Anexo 12).

Os parâmetros que os alunos mais consideraram cumpridos foram os que se relacionavam com a importância da criatividade, da liberdade expressiva, do aperfeiçoamento técnico, da autonomia, e da reflexão que o projeto proporcionou. Apesar de alguns dos alunos terem afirmado que se mostraram relutantes acerca dos temas filosóficos apresentados e que consideram não ter atingido o seu ponto máximo, acabaram por consideraram que foi um projeto inovador que “puxou” pela sua imaginação e que a área da ilustração é bastante importante devido ao seu carácter representativo e reflexivo (Anexo 12).

Na generalidade, as respostas foram muito favoráveis e demonstram que esta experiência pedagógica proporcionou aos alunos uma séria influência no seu desenvolvimento de ideias, conhecimentos, conceitos e competências ao nível do desenho. Os resultados obtidos foram bastante

satisfatórios, incluindo diversos meios técnicos e formais, pois os alunos também obtiveram essa consciência e, levados a pôr em prática o seu espírito reflexivo, manifestaram-se de forma positiva.

Podemos também concluir que o objetivo de alargar e enriquecer os conceitos que eram pretendidos, através da prática do projeto transdisciplinar, foi considerada de forma muito satisfatória. O sucesso e o empenho manifestados pelos alunos ao longo das aulas, sem caírem na desmotivação do elevado grau de complexidade dos conceitos abordados, pareceu ser um indicador da necessidade e pertinência deste tipo de abordagem.

Como vimos, os alunos beneficiaram de uma abordagem diferente do desenho, adicionando-se assim conteúdos e práticas complexas que preenchem uma lacuna existente nos currículos e nas práticas de muitos professores. Vê-se, assim, a necessidade de alargar os horizontes pedagógicos para, por sua vez, alargar os horizontes dos jovens guiando-os a uma sentido mais completo do que os rodeia. Para nós, que somos seus guias, é necessário questionar ativamente os métodos e planos de ensino de modo a que estes sejam o mais adequado possível para o nível de desenvolvimento dos nossos alunos.

Este foi apenas um exemplo de um projeto que fora pensado para servir o interesse maior dos jovens e que, seguindo um fio condutor em redor de uma problemática conceitual aliada à lecionação de diversos conteúdos programáticos, conferiu-se maior sentido e coerência para os alunos (Anexo 12).

Por fim, refletindo-se sobre o percurso do projeto descrito devemos afirmar que consideramos experiências didáticas como esta, que se pretendem atuais, podem ser realizadas com sucesso desde que os seus propósitos sejam bem definidos e devidamente partilhados com os alunos (Anexo 12).

Perante a diversidade de concepções e práticas artísticas da atualidade, o desenvolvimento curricular de abordagens transversais que integram essa mesma diversidade de uma forma organizada, sistematizada e pedagogicamente eficaz, tem toda a viabilidade e sentido prático. Em última análise, o que torna essa prática pedagógica eficaz na sua apropriação curricular, é a ação de ensino praticada pois envolve a contínua adaptação de

estratégias relativamente ao currículo existente, adequando-se ao mesmo, mas que guia os alunos a uma mais profunda análise da situação e do contexto com vista à concretização dos objetivos propostos pelo projeto.

Todo o processo foi organizado de modo a que, através do diálogo, da reflexão dos materiais apresentados em aula e da ação, individual e coletiva, fosse possível alcançar as singularidades de cada aluno e combater o fracasso ou desilusão dos mesmos. Denota-se, assim, como é eficaz o agir de um professor reflexivo e investigativo que realça práticas transdisciplinares e colaborativas alcançando um grau de ensino mais complexo, e como tal, mais completo.

Privilegiou-se, assim, uma didática que coloca o aluno como sujeito ativo no processo de construção e descoberta do seu próprio conhecimento, através da ação prática, desvalorizando o ensino fragmentário e promovendo competências funcionais e globais, que levam a uma maior autonomia, motivação, cooperação e determinação. As propostas, ao denotarem-se mais complexas e ao mesmo tempo mais abertas, levaram os alunos a uma grande variedade de possibilidades, ideias, iniciativas, investigações, singularidades, e o mais importante de tudo, criatividade, sentido crítico e flexibilidade mental, o que foi mais que suficiente para a criação autónoma e superação das tarefas propostas.

Como vimos, conseguiu-se desenvolver conteúdos próprios das áreas artísticas e do fazer, como também da disciplina de Filosofia e mesmo da História da Arte, como também foram alcançados valores identitários e sensíveis que são basilares não só para os adolescentes, pois foi um exercício determinadamente bem situado devido à facha etária em questão, como para todo o ciclo de vida dos nossos alunos que serão os adultos do amanhã.

Sensíveis e expressivas, as práticas dos alunos demonstram que houve compreensão de valores simbólicos. A qualidade da composição das obras de arte apresentadas e o como estas demonstram sentimentos, intensidades, vivacidade, singularidade, exploração de diversos níveis de realidade e como meios de comunicação e transmissão de valores, são determinadamente importantes na atualidade para a formação de um compromisso com as ideias e sentimentos de cada um e na vida coletiva.

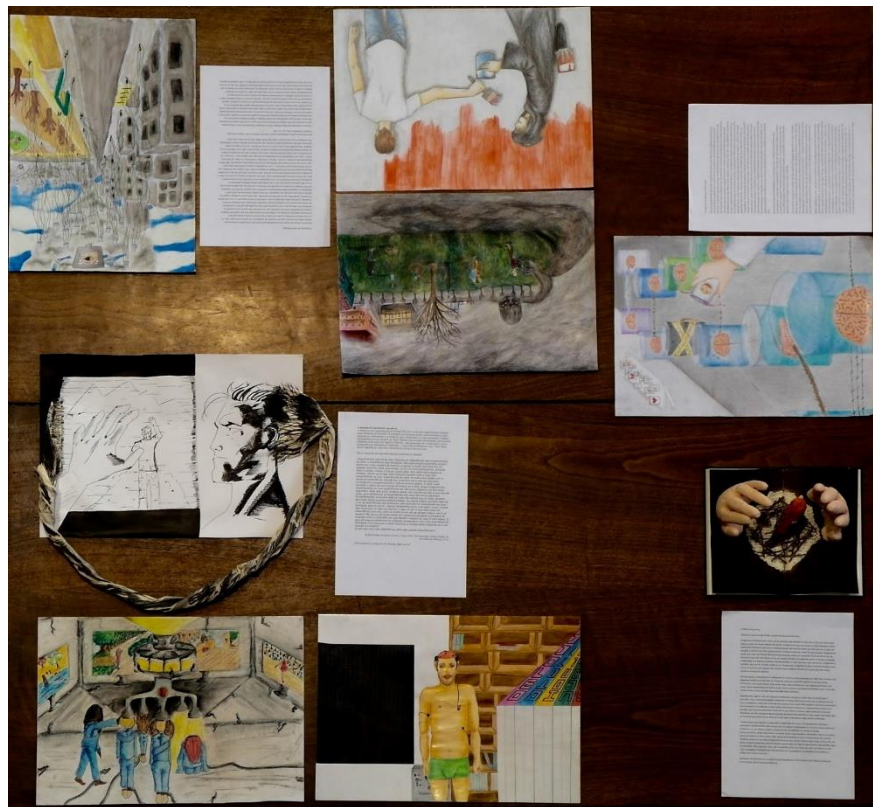


Figura 61: Exposição: “Experiências Concetuais- Ilustração” (Fonte: blog da Biblioteca da ESMAVC)

Conclusão

“Todas as crianças têm o direito inerente à vida, e o Estado tem obrigação de assegurar a sobrevivência e desenvolvimento da criança.”
(UNICEF, p.7)

“A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente.”
(Deleuze, 1997, p.73)

Na sequência da reflexão realizada relativamente à experiência pedagógica relatada, partilham-se agora algumas conclusões relativas ao conteúdo apresentado em consonância com o projeto realizado.

Como pudemos concluir, através da reflexão de alguns dos autores apresentados, vivemos em tempos de rapidez, incerteza, confusão, complexidade e violência “associadas à globalização, ao desenvolvimento tecnológico acelerado, à crise social e financeira e às tensões daí resultantes” (Ramos, 2014, p.103).

Ao mesmo tempo verificámos a valiosa importância do papel da educação para a sociedade na transmissão de valores, pois a escola, sendo um espaço de socialização, tem uma papel fulcral no desenvolvimento de identidades pessoais e, como tal, na prevenção da violência e na inclusão dos alunos através de didáticas que fomentem as relações entre indivíduos, baseadas no respeito e na singularidade (Ramos, 2014).

Os professores são, assim, agentes fulcrais e insubstituíveis perante as mudanças da atualidade, não só na transmissão de conhecimentos e impulsionadores de aprendizagens, mas também construtores de processos que respondam aos desafios crescentes com que lidam. Vimo-nos na importância de destacar que não se deve perder de visto a finalidade essencial da educação.

Conforme vários autores nos demonstram, as políticas e a forma como o ensino se organiza atualmente estão em desequilíbrio não só com o pensamento complexo atual, e com o surgimento de novos conhecimentos e ideias, bem como não têm em conta a formação das crianças e jovens que

cada vez mais se tornam indivíduos perdidos no mundo dos excessos e das informações múltiplas.

Torna-se importante salientar que os fatores de socialização devem ser tomados como base de um ensino que se quer evolutivo, de modo que este desenvolva meios de comunicação e expressão além dos concedidos, em grande parte pelo avanço das tecnologia e pelos novos meios de comunicação, para o isolamento e distanciação. Acredita-se que o desfasamento que ocorre nos nossos tempos poderá ser ultrapassado pela percepção que os indivíduos formulam sobre si mesmos, na construção da identidade subjetiva, e entre si, que os guia por distintos níveis de realidade de modo a constatarem múltiplas dimensões da existência.

Ao formular-se, aqui, a importância multidimensional do indivíduo, recaímos, desse modo, sobre a abertura ao outro, à compreensão, o inverso da violência, à inclusão, ao invés do preconceito, à reflexão, contrária ao dogma. Propõe-se portanto que se observa o ser humano, em geral, e os nossos alunos, em particular, como um sistema aberto que, a partir do desenvolvimento interpessoal, se torna cada vez mais holístico, mais sensível, mais curioso, mais motivado, mais tolerante, mais respeitador, mais confiante, mais persistente, mais organizado e ao mesmo tempo mais flexível.

Incluindo-se as possibilidades que antes eram excluídas, torna-se possível o que antes era impossível, o conhecimento expandido e unido que faz parte do funcionamento de um único sistema.

Por estes fatores, e muitos outros que são igualmente pertinentes, como a violência, é que devemos questionar o nosso ensino de modo a proporcionar e a querer o melhor para os nossos alunos pois eles serão a sociedade do dia de amanhã. A verdade é que os professores da atualidade têm muito a seu cargo, a sua responsabilidade maior deve focar-se nos objetivos maiores que definem a educação: no desejo de facultar os nossos alunos de conhecimentos e habilidades, não fragmentadas, que os capacitem de poder de ação e reflexão individual e coletiva acerca dos problemas que os rodeiam de modo que os consigam resolver positivamente.

O professor acaba por se tornar num guia sensível e num aguçado sociólogo experimental que leva os seus alunos ao desenvolvimento de conhecimentos

holísticos múltiplos que visam a superação e o respeito pelos valores mais altos há humanidade.

Não podendo deixar, nesta conclusão, de utilizar as palavras da professora Conceição Ramos, pois são as que melhor podem definir todo este processo:

“Neste contexto, verificamos que a estrutura curricular e a organização das nossas escolas, permanece baseada num modelo de compartimentação de conteúdos, com pouca relação com as competências e conhecimentos necessários à sobrevivência e ao êxito para os quais a criatividade é fundamental. Esta realidade, refletida por muitos pensadores contemporâneos é também percebida por alguns professores. Por isso têm-se empenhado na implementação de práticas pedagógicas, centradas nos conceitos de transdisciplinaridade/complexidade, fundamentando-as na pedagogia de projeto que a psicologia referencia como pertencendo às teorias personalistas e baseando-as na metodologia da investigação-ação (pensar e atuar sobre as necessidades identificadas)” (Ramos, 2014, p. 103).

Esta procura pela melhor e mais eficaz forma de formular o significado de ensino-aprendizagem, que tem em vista e mete no centro das práticas o aluno, passa por uma apropriação curricular numa ação de ensino particular. Esta deve ser a razão de ser do processo que pretende criar um ensino envolvente e contínuo cujo professor adapta as suas estratégias de modo a formular um projeto cuja centralidade é a qualidade de ensino, individual e coletivo mutuamente, onde a preocupação deixa de ser propriamente os resultados obtidos mas todo o processo de diálogo, indagação, compreensão, análise e reflexão.

Deve fazer parte dos nossos objetivos querer melhorar a escola e as aprendizagens que proporcionamos de modo que no centro estejam os interesses superiores dos nossos alunos, dos quais temos de ir ao encontro, fazendo uma ligação com a sua realidade, com as suas necessidades, e com o que é realmente útil e significativo estimular hoje em dia.

Ao desenhar-se um projeto que se baseia efetivamente nestes pontos mencionados, as estratégias em sala de aula têm em conta as especificidades de cada aluno, o que possibilita que haja desenvolvimento de um compromisso emocional neste processo, bem como maior autoestima, confiança e afeto. O professor torna-se, deste modo, próximo dos seus alunos.

A constante reflexão-ação que o professor, como agente ativo constante, promotor de diálogos evolutivos, em contrapartida da transição de conhecimentos ininterruptamente, transforma a sala de aula bem como seu método num todo interativo comunicacional e multidimensional de respeito e trocas contantes que guiam ao sentimento de empatia.

Segundo afirma a professora cooperante, trabalhar de modo transdisciplinar, multidimensional e projetual:

“Não é sinónimo de facilitismo. Exige do docente um esforço acrescido para ser capaz de responder às múltiplas solicitações resultantes dos percursos individuais, uma vez que tem que trabalhar fora da sua área de conforto (especialidade) de forma a ser transversal - o que exige um investimento permanente ao nível da atualização dos conteúdos e das didáticas. Em prol da qualidade e atualidade do ensino, não podemos deixar que as práticas resultantes das pedagogias abertas e inovadoras estejam dependentes das boas vontades e empenho dos docentes por não haver incentivo a que se desenvolvam” (Ramos, 2014, p.120).

Na área das artes, em geral, e do desenho, em particular, não podemos cingir-nos a limites convencionais, esta é a área que abre novos caminhos para o ensino e que, denotando-a como exemplo por excelência, é a área que melhor possibilita a tradução de sentimentos, de empatia, de expressividade, de linguagens múltiplas, de habilidades, de curiosidade e de reflexão crítica.

A maneira como agimos, como vemos e experienciamos o mundo que nos rodeia, como os elementos estruturais da linguagem se podem articular e compor, como podemos tornar-nos seres criativos e reflexivos de acordo com os nossos próprios conceitos e visões, são alguns dos objetivos que pretendemos atingir e que procuramos que os nossos alunos dominem nos seus trabalhos tornando-se cada vez mais capacitados a ver o mundo de forma estética e ética.

Atualmente o conhecimento cultural é muito importante pois o indivíduo encontra-se rodeado de símbolos de um mundo em transição. A expansão das capacidades tecnológicas e dos recursos media, foram integrados nas obras artísticas contemporâneas, a máquina passou a funcionar como meio de transformar realidades concretizando um hibridismo de procedimentos e conceitos. A arte pós-moderna, recheada de ironia, simulacros, absurdos ou críticas socioculturais, demonstra o quanto é necessário haver uma seleção

de informação para o maior entendimento e articulação do contexto global e multidimensional.

A arte, estando atualmente ligada a contextos tão próximos da sociedade, torna-se importante que esta faça parte de uma reflexão e análise constante e que, para tal, o professor tome uma postura perante ela no ensino artístico. A apreciação estética deve transformar-se em compreensão crítica que possibilite a criação de relações plurais de informação acerca das artes em geral.

Quanto a métodos de ensino, deverá encontrar-se um equilíbrio entre a instrução de conteúdos e capacitar os alunos de liberdade emancipadora para que ele pesquise, questione, experimente e expresse os seus pensamentos e sentimentos num sentido de comunidade para com os que o rodeiam. O professor deve ter uma abordagem imaginativa que desperte a motivação e o interesse nos alunos num processo de procura rotineira que guia a aprendizagens efetivas. Um aspeto essencial no processo de expressão e criatividade é a construção de um autoconceito positivo, que deve resultar, através de uma prática que guie os alunos a confiarem em si mesmos, a pensarem independentemente e em conjunto, a serem irresistíveis e persistentes. Devemos ter, pois, em mente que cada aluno tem as suas próprias características pelo que é importante apoiá-los a descobrir as suas capacidades singulares.

As diversas abordagens relativas à criatividade refletem que existe em cada indivíduo fatores que dele não se separam, tais como as influências socioculturais e sensoriais. A educação artística deve, portanto, ter em vista o desenvolvimento da formação da identidade das crianças e jovens de forma que estes se tornem mais conscientes e críticos perante as imagens que recebem e percecionam do exterior. Através da transmissão de um sentido de autonomia, autenticidade, respeito, cooperação e a consequente abertura da perceção a novos caminhos, pode ser a base para a consciência crítica sobre as imagens manipuladoras e antiéticas atuais.

Numa visão amplificada, a arte, sendo ela poderosa produtora de símbolos e ícones culturais, ela também é um fator impactante a nível social. Ela é transformadora de indivíduos. Sendo o ambiente escolar hegemonicamente rico em vida e transmissões socioculturais, também ela deve refletir e

construir-se de modo a que se torne um espaço relacional e integrativo. Vimos-nos num tempo em que é necessário juntar os dois campos para que seja possível o desenvolvimento de um cidadão autónomo, crítico e cooperativo. Logo, como já vimos, deve-se promover novas estratégias de ensino-aprendizagem que se aproximem da transformação, da criação da escola como espaço dinâmico onde a participação do aluno no seu próprio processo e o seu próprio meio sejam a base para novas experiências e novas relações do tempo e do espaço.

Hoje, ensinar artes, deve, mais que nunca, abranger todas as suas vertentes numa forma inter-relacional e que transborde dos seus limites a outras matérias, expandindo-se e evoluindo os conceitos, unindo-os num problema por desvendar. Há que procurar criar novos significados de forma a responder à sociedade pós-moderna, ultrapassando-a, e chegando a uma identificação que fortaleça as conceções solidárias entre os seres humanos conscientemente.

Na atualidade, os professores podem identificar-se com qualquer metodologia pedagógica, ou mesmo misturando vários conceitos e práticas consoante aquilo que pretendem ou o contexto em que se encontram. No entanto, vale referir que a pós-modernidade apresenta graves problemas relativos à identidade dos alunos que provoca um choque com os conteúdos apresentados, exigindo assim alterações programáticas. Este facto deve ser utilizado e não desperdiçado, deve por isso conduzir-se a experiência em ambiente de aula para pensamentos e ações que possam ajudar crianças e jovens a esclarecer-se num mundo onde a virtualidade, a estimulação dos desejos e o crescimento acelerado da sociedade de informação têm vindo a deformar a imagem real dos sentidos.

Assim, concebeu-se este projeto artístico com o intuito de encontrar caminhos que resolvam problemas atuais invocando, portanto, um questionamento e uma aprendizagem individual e coletiva recheado de investigações, projeções, experiências, descobertas, reflexões que levaram ao encontro de conclusões e à criação de um espaço forte em motivação e autenticidade.

O intuito deste projeto foi o de ajudar os alunos a criar bases para si mesmos e para aprenderem a aprender, aprenderem a ver e a fazer através da compreensão da arte e do desenho, aprenderem a ser, desenvolvendo as

suas capacidades pessoais e a compreenderem sobre si mesmos, e aprenderem a viver em conjunto de forma a criarem laços de empatia entre si. Este projeto pedia, sobretudo, a interiorização e a reflexão íntima dos alunos, além de uma utilização intencional e consciente dos elementos estruturais da linguagem gráfica e plástica, que encarassem o processo criativo como um meio de comunicação e de exploração de si mesmos.

Para tal, concebeu-se uma sequência de exercícios de caráter exploratório que possibilitou essa aventura pela consciência, explorando, da mesma forma, a prática do desenho na sua relação com outras áreas, como a pintura, a escultura, a ilustração, a fotografia, a performance e a filosofia, atingindo, assim, a flexibilidade do conceito que se pretendia explorar e ultrapassando a restrição disciplinar invocando novos conceitos.

Contribuiu-se, deste modo, para que a aprendizagem fosse relevante e útil, estabelecendo ligações com a realidade, e desenvolvendo competências fundamentais, para a formação dos alunos enquanto cidadãos criativos, responsáveis e intervenientes na sociedade. Dinamizar um trabalho baseado nas interações pessoais, que surgem da necessidade de responder a um desejo, resolvem carências e enfrentam desafios, como a busca de novos entendimentos da realidade, e desenvolvem um pensamento organizado, os desafios mentais e conhecimentos múltiplos que ultrapassam o mero somatório de cada um dos alunos e os torna mais empáticos.

Crê-se igualmente que esta abertura promove o espírito de observação, o gosto pelo conhecimento atual, para o desenvolvimento da criatividade individual e para a evolução da capacidade de deleite na ação coletiva. Aprender a ser e aprender a viver com os outros, será, sem dúvida, uma mais-valia para se tornarem os alicerces de mudanças sociais.

Como vimos, os alunos beneficiaram de uma abordagem diferente do desenho, adicionando-se assim conteúdos e práticas complexas que preenchem uma lacuna existente nos currículos e nas práticas de muitos professores. Vê-se, assim, a necessidade de alargar os horizontes pedagógicos para, por sua vez, alargar os horizontes dos jovens guiando-os a um sentido mais completo do que os rodeia. Para nós, que somos seus guias, é necessário questionar ativamente os métodos e planos de ensino de

modo a que estes sejam o mais adequado possível para o nível de desenvolvimento dos nossos alunos.

Este processo e este projeto, que se demonstraram bastante benévolos, parecem ser viáveis, desde que se adapte ao universo particular dos alunos e que haja a constante reflexão dos objetivos e finalidades para a qual a educação deve rumar neste século XXI que carece de evolução de valores, identidades, fundamentos, teorias e práticas ativas.

Bibliografia

ABBAGNANO, N. (1997). *Diccionario de filosofía*. 2a ed. Colômbia: Fondo de Cultura Económica.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. de C.; LIMA, F. de S; MARTINELLI, C. da C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas*. UNESCO; BIRD.

ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*, Madrid: Catarata.

ADAMETS, V. (2001). *O tesouro da educação: Algumas reflexões sobre a educação de hoje e do futuro*. In: Monteiro, A. R. (org.), *Sobre o Direito à Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p.53-65.

ADORNO, S. (2007). *Ética e violência: adolescentes, crime e violência*. In: ABRAMO, ALÉSSIO, F. C. *A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana.

ADORNO, T. W. (1972). *Teoría de la seudocultura*. In: *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza Editorial, p. 141-174.

--- (1995a). *Educação após Auschwitz*. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

--- (1995b). *Sobre sujeito e objeto*. In: *Palavras e sinais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 181-201.

--- (2000). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

--- (1995). *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes.

--- (2009). *Dialética Negativa*. Trad. Marco António Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

ADORNO, T. W. et al. (1950). *Authoritarian Personality*. Nova Iorque: Harper and Row.

AGIRRE, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*, Barcelona: Octaedro Editora.

ALMEIDA, B. (1967). *Ensaio para uma didática do desenho*. Lisboa: Escolar Editora.

ALONSO, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional*. Território Educativo, 7, 33-42.

--- (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular*. O contributo do Projecto "PROCUR". Infância e Educação. Investigação e Práticas, 5, 62-88.

ALONSO, L. et al (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

ALONDO, L., SILVA, C. (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo integrado*. In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor do 1º ciclo construindo a profissão* (pp. 43-64). Coimbra: Almedina.

ALVARENGA, A. T. (2012). *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: reflexões sobre a ciência de passar e transpassar fronteiras do conhecimento*. São Paulo. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. São Paulo.

ALVES, A. C. (2002). *Lógica: pensamento formal e argumentação*. 2a ed. São Paulo: Quartier Latin.

AMADO, J. (2001). *Interação e indisciplina na aula*. Porto: Asa.

APPLE, M., BEANE, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.

APEL, K. (2007). *Ética e responsabilidade. O problema da passagem para a moral pós-convencional*. Lisboa: Instituto Piaget.

ARENDT, H. (1993). *Between Past and Future*. Trans. D. Lindley New York: Penguin Books.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

ARISTÓTELES (1999). *Metafísica*. Madrid.

ARNHEIM, R. (1988). *The power of the center: A theory of composition in the visual arts*. Berkeley: University of California Press.

--- (1966). *Toward a psychology of art*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.

--- (1974). *Art and Visual Perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.

ASK. B., HAUGEN, H. (2008). *Approaches to Net based learning, Experiences with social constructivist pedagogy in a global setting*. Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning, Leicester, maio. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/PDFs/Ask_1-8.pdf>

AUDIGIER, F. (2000), *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Genève, Conseil de l'Europe.

AYERS, W., HUNT, J. A., QUINN, T. (1998). *Teaching for Social Justice*. New York: New Press and Teachers College Press.

BALANDIER, G. (1982). *A Desordem. Elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand.

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nova Jérsey: Prentice-Hall.

--- (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nova Iorque: Freeman.

--- (2001). *Social cognitive theory in cultural context*. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-290.

BANKS, J. A. (2004). *Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World*. *The Education Forum*, Vol. 68, pp. 289-298.

--- (2001). *Cultural diversity and Education*, 4ª Edição. Needham Heights, MA: Pearson, Allyn and Bacon.

--- (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.

BARATA-MOURA, J. (2001). *Filosofia, direitos humanos e educação*. In: Monteiro, A. R. (org.), *Sobre o Direito à Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p.27-52.

BARBOSA, A. M. (2007) *A imagem no ensino da arte*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva.

--- (2001). *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* – 3 ed. São Paulo: Cortez.

BAREL, Y. (1979). *O paradoxe e le système. Essai sur le fantastique social*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

BAUDRILLARD, J. (1993). *The Transparency of Evil: Essays in Extreme Phenomena*, Londres e Nova Iorque: Verso.

BAUMAN, Z. (1997). *Ética pós-moderna*. Trad. João Resende Costa. São Paulo: Paulus.

--- (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BEHRENS, M.A. (2006). *O paradigma da Complexidade. Metodologia de Projeto, contratos Didáticos e Portfólios*. Petrópolis: Vozes.

BERKOWITZ, M. (1985). *The role of discussion in moral education*. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

BERLINER, D. C. (2006). *Our Impoverished View of Educational Research*. Teachers College Record, v. 108, n. 6, p. 949-995.

BEST, F. (1998). *Manuel pour l'éducation aux droits de l'homme*, UNESCO.

--- (1992). *Pour l'éducation aux droits de l'homme*, Conseil de l'Europe.

--- (2001). *Educação para os direitos do homem*. In: Monteiro, A. R. (org.), *Sobre o Direito à Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p.105- 111.

BEYER, L. E. (1999). *William Heard Kilpatrick. Prospects: the quartely review of comparative education*, vol XXVII, n. 3. Paris, UNESCO: International Bureau of Education.

BIESTA, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

BIESTA, G.; LAWY, R. (2006). *From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice*. Cambridge Journal of Education, v. 36, n. 1, p. 63-79.

BLATT, M., KOHLBERG, L. (1975). *The effects of classroom discussion upon children's level of moral judgement*. Journal of Moral Education, 4, 129-161.

BOBBITT, J. F. (1918). *The curriculum*. Nova Iorque: Houghton.

BOUTINET, J. P. (2002). *Antropologia do projeto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

BOWMAN, N. A. (2011). *Promoting Participation in a Diverse Democracy: a meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement*. Review of Educational Research, v. 81, n. 1, p. 29-68.

BRASLAVSKY, C. (2005). *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. São Paulo: Moderna; Brasília: UNESCO.

BRONFENBRENNER, U. (1976). *L'Ecologie expérimentale de l'éducation*. In: A. BEAUDOT (org.) (1981), *Sociologie de l'école – Pour une analyse de l'établissement scolaire*, p.19-50. Paris: Bordas.

--- (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J. (1971). *Toward a Theory of Instruction*. Mass: Harvard University Press.

BUORO, A. B. (2002). *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez.

BURNS, R. B. (1982). *Self-Concept Development and Education*, Londres: Holt, Rinehart and Winston.

CALIMAN, G. (1998). *Por uma teoria das diversidades humanas*. In: Desafios, riscos, desvios: adolescentes trabalhadores em Belo Horizonte. Brasília: Unicef: UNICEF.

CAMBI, F. (1999). *História da Pedagogia*. 3a ed. São Paulo: UNESP.

CARNOY, M., LEVIN, H. M. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.

CHAUÍ, M. (2002). *Novo ensino médio*. 4. imp. São Paulo: Ática.

CHAN, J. (2005), *Confucianism and Human Rights*. In R. Smith, and Ch. Anker (Ed.), *The Essentials of Human Rights* (p.55-57). London: Hodder Arnold.

CHARLOT, B. (1976). *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

--- (1989). *1959 – 1989 Les mutations du discours éducatif*, Education Permanente, 98.

CHOKNI, M. (1995). *La Nouvelle Citoyenneté sera-t-elle un Projet n Commun entre l'Europe et la Tunisie*. Comunicação apresentada no encontro anual da Association of Catholic Institutes of Education, Milão.

CIFALI, M. (1982). *Freud pedagogo?*, Paris, Inter Editions.

CIZEK, Franz (1927). *Children's Coloured Paper Work*. Vienna: Anton Schroll.

COLL, C. (2001). *Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación*. In: C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar (p.29-64). Madrid: Alianza Ed.

--- (2004a). *Conceções e tendências atuais em psicologia da educação*. In: C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios e cols., *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2. Psicologia da educação escolar (p.19-42). Porto Alegre: Artmed.

--- (2004b). *Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem*. In: C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios e cols., *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2. Psicologia da educação escolar (p. 107- 127). Porto Alegre: Artmed.

CORBIN, H. (1995). *Avicena y el relato visionario*. Barcelona: Paidós.

CORREIA, L. M. (2006). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos as Necessidades Educativas Especiais. Diversidades, paradigmas para a diferença*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.

--- (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutemberg Circulo de Lectores.

--- (2001). *Alianza y Contrato*. Madrid: Editorial Trotta.

CROCHÍK, J. L. (2002). *Apontamentos sobre a educação inclusiva*. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D. J. (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 279-297.

--- (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

--- (2011). *Teoria crítica da sociedade e Psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

--- (2009). *Educação para a resistência contra a barbárie*. Revista Educação, São Paulo, ano 2, n. 10, p. 16-25.

--- (2008). *O conceito de preconceito e a perspectiva da teoria crítica*. In: PATTO, M. H. S. et al. (Org.). *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 69-101.

--- (2005). *Preconceito e formação*. In: SILVA, D. J. da.; LIBÓRIO, R. M. C. Valores, preconceito e práticas educativas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 17-47.

CROCHÍK, J. L. et al. (2011). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR.

CRUZ, M. B. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Lisboa: Bertrand Editora.

COSTA NETO, A. (2003). *Paradigmas em educação no novo milénio*. 2.ed. Goiânia: Kelps.

COSTA, J. F. (1997). *Ética*. Rio de Janeiro: Garamond.

CUNHA, P. O. (1993). *Objetivos, conteúdos e métodos da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social*. Inovação 6 (3), 287-308.

DA COSTA, N. C. (1994). *Ensaio sobre os fundamentos da lógica*. 2a ed. São Paulo: Hucitec.

DALE, R., ROBERTSON, S. L. (2007). *New Arenas of Global Governance and International Organisations: reflections and directions*. In: MARTENS, Kerstin A.; RUSCONI, Alessandra; LEUZE, Kathrin (Org.). *New Arenas of Education Governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making*. New York: Palgrave MacMillan, p. 217-228.

DAMÁSIO, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Nova Iorque: Harcourt Brace.

--- (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon Books.

DAMIÃO, M. H. (2002). *Educação para a cidadania no Ensino Básico: Análise de documentos curriculares vigentes*. In: C. Vieira, A. Seixas, A. Matos, M. Lima, M. Vilar e M. R. Pinheiro (eds.), *Ensaio sobre o comportamento humano*. Coimbra: Almedina.

DARWIN, C. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*, Londres: William Clowes and Sons.

DEBESSE, M., MILARET, G. (1974). *Tratado das ciências pedagógicas*. Vol. I. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

DELEUZE, G. (1974). *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva.

--- (1997). *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2008). *Mil Planaltos: Capitalismo e Esquizofrenia 2*, Lisboa: Assírio e Alvim.

DELORS, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*, Lisboa; Edições ASA.

DELORY-MOMBERGER, C. (2001). *Bildung et écologie humaine: de la philosophie de la nature à La pédagogie de l'environnement*. In: Pour une écoformation: former à et par l'environnement. Revista Education Permanente, nº 148, novembro.

DEVELIN, K. (1999). *Infosense: turning information into knowledge*. Nova Iorque: W. H. Freeman and Company.

DEWEY, J. (1967). *Vida e Educação*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos.

--- (1959). *Democracia e Educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

--- (1989) *John Dewey: The later works, 1925-1953: art as experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

--- (1959). *Como Pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

--- (2002). *A escola e a sociedade; A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água Editores.

--- (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

--- (2008). *El Arte como Experiencia*, Tradução de Jordi Claramonte, Barcelona: Paidós Ibérica.

--- (2001). *Democracia y educación* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

--- (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. Nova Iorque: Macmillan Company.

--- (1938). *Experience and Education*. Nova Iorque: Touchstone.

DIAZ-AGUADO, M., MEDRANO, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.

DIAZ-AGUADO, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora

DOLTO, F. (2002a). *Tudo é Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

--- (2002b). *A Imagem Inconsciente do Corpo*. São Paulo: Editora Perspectiva.

--- (1998). *Psicanálise e Pediatria*. São Paulo: Editora LTC.

--- (1990). *Auto-Retrato de Uma Psicanalista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

--- (1989). *Inconsciente e Destinos-Seminário de Psicanálise Crianças*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

--- (1981). *O Caso Dominique-Relato exaustivo do tratamento analítico de um adolescente*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.

--- (1985). *La cause des enfants*, Paris, Laffont.

--- (1984). *L'image inconsciente du corps*, Paris, Seuil.

DORON, R., PAROT, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*, Lisboa: Climepsi Editores.

DOYLE, W. (1990). *Classroom Management techniques*. In: *Student Discipline Strategies*, ed. O. C. Moles. Albany, Nova Iorque: State University of New York.

DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.

--- (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.

EFLAND, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, Reston: National Art Education.

---. (1990a). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Nova Iorque e Londres: Teachers College Press.

--- (1990b). *Art education in the twentieth century*. In D. Soucy and M. A. Stankiewicz (Eds.) *Framing the past: Essays in art education* (pp.216-236). Reston, UA: The National Art Education Association.

--- (1979). *Conceptions of teaching in art education*, in *Art Education*, vol. 32, nº 4, pp. 21-32.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education: an approach to curriculum*, Reston: The National Art Education Association.

EISNER, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven e Londres: Yale University Press.

--- (2005). *Educar la Vision Artistica*. Barcelona: Paidós.

--- (2004). *El Arte y la Creación de la Mente*. El Papel de las Artes Visuales en la Transformación de la Consciência. Barcelona: Paidós.

EKMAN, P. (1999). *Basic Emotions*, in T. Dalgeish; M. Power (Ed.), *Handbook of Cognition and Emotion*, Nova Jersey: John Wiley and Sons.

ERAUT, M. (1992). *Developing the Knowledge Base*. In: Barnet, R. *Learning to Effect*. Buckingham: Open University Press.

ERICSSON, K. A. (2002). *Attaining Excellence Through Deliberate Practice: Insights from the Study of Expert Performances*. In C. Desforges and R. Fox, (Eds.), *Teaching and Learning: The Essencial Readings*. Essencial Readings in Developmental Psychology (p.4-37). Oxford: Blackwell Publishing.

ERIKSON, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. Nova Iorque: Norton.

--- (1976). *Identidade. Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

--- (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ERIKSON, J. M. (1985) Vital senses: Sources of lifelong learning. *Journal of education*, vol 167 nº 3, pp. 85-93

--- (1991). *Wisdom and the senses: the way of creativity*. New York: Norton and Company, inc. (originalmente publicado em 1988).

ESTEVÃO, C. (2012). *Políticas & Valores em educação*. V.N. Famalicão: Edições Humus.

ESTRELA, A. (1998). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Texto inédito, Oração de Sapiência, Universidade de Lisboa, Lisboa.

ESTRELA, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

--- (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, M.T., AMADO, J.S (2000). *Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIV, nº 1,2 e 3: 249-271.

EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>

FALEIROS, E. (2000). *Violências quotidianas e direitos humanos que saber? Que fazer?* Ciclo de Reflexão e Debate, Lisboa: ISS.

FAULKS, K. (2000). *Citizenship*. London, Routledge.

FEIST, J. & FEIST, G. J. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: McGraw- Hill.

FERREIRA, C. A. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho*. In Educar em Revista, n. 48, p. 309-328, abr./jun. 2013. Curitiba, Brasil: UFPR.

FERREIRA, P. D., AZEVEDO, C. N., MENEZES, I. (2012) *The developmental quality of participation experiences: beyond the rhetoric that "participation is always good!"* Journal of Adolescence, v. 35, n. 3, p. 599-610.

FLEMING, M. (2008) *Arts in Education and Creativity: A Literature Review 2nd Edition*. Newcastle: Arts Council England.

FREEDMAN, K. (2008). *Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education*. In Rachel Mason e Teresa Eça (ed.), *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* . Bristol: Intellect, 39-48.

--- (2003). *Teaching Visual Culture_ Curriculum, Aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.

--- (2006). *The Importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture*. Art Education, 56, 38-43.

--- (2001). *How do we understand art?: Aesthetics and the problem of meaning in the curriculum*. In Paul Duncum, & Ted Bracey (ed.), *On Knowing_ Art and visual culture*. Nova Zelândia: Canterbury University Press, 86-89.

--- (2003). *Understanding art as process and product: So what's new?*. In Paul Duncum, & Ted Bracey (ed.), *On Knowing_ Art and visual culture*. Nova Zelândia: Canterbury University Press, 86-89.

FREINET, C. (1977). *O Método Natural I - A aprendizagem da Língua*. Lisboa, Editorial Estampa.

--- (1977). *O Método Natural II - A aprendizagem do Desenho*. Lisboa, Editorial Estampa.

--- (1995). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia do oprimido* (38ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

--- (1976). *Educação como Prática da Liberdade*. Lisboa: Dinalivro.

--- (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAG, B. (2001). *O indivíduo em formação*. 3a ed. São Paulo: Cortez.

FREITAS, L. MORIN, E., NICOLESCU, B. (2000). *Carta de Transdisciplinaridade*. In: Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO Brasília, p.167- 171.

FREUD, S. (2014). *Obras Completas, Volume 13: Conferências Introdutórias à Psicanálise (1916-17)*, Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras.

--- (2001). *Textos Essenciais da Psicanálise: A Estrutura da Personalidade Psíquica e a Psicopatologia*. Lisboa: Europa-América.

--- (2007). *Uma Recordação de Infância de Leonardo da Vinci*, Tradução de Maria João Pereira. Lisboa: Relógio d'Água.

--- (1980). *Trois Essais sur la Theorie de la Sexualité*, Tradução de B. Reverchon-Jouve. Paris: Galimard

--- (1962). *The Ego and the Id*, Tradução de Joan Riviere. Nova Iorque: Norton.

--- (1993). *Psicologia de las masas y análisis del yo*. In: FREUD, S. Obras completas. Tradução de J. L. Etcheverry. Argentina: Amorrortu, p. 63-136. v. 18.

--- (1913). *Das Interesse an der Psychoanalyse*, Gesammelte Werke, VII.

FRIEDRICH, D., JAASTAD, B., POPKEWITZ, T. S. (2009). *Democratic Education: an (im) possibility that yet remains to come*. Educational Philosophy and Theory, v. 42, n. 5-6, p. 571-587.

FRÓIS, J. P. (2005). *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de História da Educação, orientada por António Sampaio da Nóvoa e Joaquim Coelho Rosa, e apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

FRÓIS, J.P. et al. (2000). *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FOUCAULT, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

FULLAN, M. (1992). *The new meaning of educational change*. (2ª ed.) Nova Iorque: Teachers College Press.

GADAMER, H.-G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

GALVANI, P. (2002). *A autoformação: um processo transpessoal, transdisciplinar e transcultural*. In: Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom/UNESCO/USP, p. 95-121.

GAMBÔA, R. (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: ASA Editores, S.A.

--- (2011). *Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto*. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação (pp.49-81). Porto: Porto Editora.

GARDNER, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.

--- (1997). *Arte Mente y Cerebro. Una Aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Barcelona: Paidós Educador.

--- (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Educador.

--- (2001). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

--- (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.

--- (1985). *The Mind's New Science – A History of the cognitive Revolution*. Nova Iorque: Basic Books.

--- (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. Nova Iorque: Basic Books.

GENTILI, P. (2000) *Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático*. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMÓN, C. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, p. 143-156.

GIDDENS, A. (1979). *Central Problems in Social History*. Berkeley: University of California Press.

GIMENO, J. S. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.

--- (2009). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOETHE, J. (1993). *A Metamorfose das Plantas*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

GOMBRICH, E. H. (1960). *Art and Illusion*, Londres: Phaidon Press.

GOMES, C. A. C. (2001). *Dos valores proclamados aos valores vividos: traduzindo os atos e princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais*. Brasília: UNESCO.

--- (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: EPU.

GRÁCIO, R. (1981). *Perspetivas futuras*. In: Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

GUTMANN, A. (1999). *Democratic Education*. ed. rev. Princeton: Princeton University Press.

HABERMAS, J. (1989) *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

--- (1999). *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget.

--- (2004). *A ética da discussão e a questão da verdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.

HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. London: Open University Press.

HARTER, S. (2003). *The Development of Self-representations during Childhood and Adolescence*. in M. R. Leary; J. P. Tangney, *Handbook of Self and Identity*, Nova Iorque: The Guilford Press. pp. 610-642.

--- (2001). *The Construction of the Self: A Development Perspective*, Nova Iorque: Guilford Press.

HARVEY, D. (2004). *A globalização contemporânea: espaços de esperança*. Rio de Janeiro: Loyola.

HATTIE, J. (1992). *Self-Concept*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

HERNÁNDEZ, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editoria Mediação.

--- (2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

--- (1998). *Transgressão e Mudança na educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas.

HESSER, J. (1970). *Teoria do conhecimento*. Lisboa: Arménio Amado.

--- (2001). *Filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.

HOFSTADTER, D. (1985). *Godel, Escher, Bach. Les brins d'une guirlande éternelle*. Paris: Inter-éditions.

HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. Nova Iorque: Routledge.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T. W. (1978). *Ideologia*. In: Temas básicos de Sociologia. São Paulo: Cultrix, p.184-205.

--- (1997). *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. In: ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. São Paulo: Zahar, p. 113-156.

HORKHEIMER, M (1985). *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

HUYGHE, R. (1998). *O poder da imagem. Arte e comunicação*. Lisboa: Edições 70.

JAEGER, W. (2001). *Paidéia: a formação do homem grego*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes.

JAPIASSU, H. (2001a). *Nem tudo é relativo: a questão da verdade*. São Paulo: Letras & Letras.

--- (2001b). *A revolução científica moderna: de Galileu a Newton*. 2a ed. São Paulo: Letras & Letras.

--- (1975). *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, F. P. (1987). *Joining Together: Group Theory and group skills* (3ª ed.). Englewood Cliffs. N. J.: Prentice- Hall.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1986). *Learning together and alone. Cooperation, competition, and individualization* (2ª ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice- Hall.

JONAS, H. (1995). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Éditions du Cerf.

JORDÃO, V. (2001). *Enciclopédia Verbo, Luso-Brasileiro de Cultura. Século XXI - Vol.20*, Lisboa: Editorial Verbo.

JOYCE, B., HERSH, R., MCKIBBIN, M. (1983). *The structure of school improvement*. Nova Iorque: Longman.

JUNG, C. G. (1996). *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

JUNGER, E. (1995). *Sens et Signification*. Christian Bourgeois.

KANT, I. (1987). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: J.Vrin.

--- (1994). *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70.

KELLY, Dona Darling (2004). *Uncovering the History of Children's Drawing and Art*, Westport, London: Prager Publishers.

KEMMIS, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (2ª ed.). Madrid: Morata.

KENNEDY, K. (1997). *Citizenship education in review: Past perspectives and future needs*. In: K. Kennedy (ed.), *Citizenship education and the modern's state*. London: Falmer Press, pp. 1-5.

KILPATRICK, Willian Heard (1978). *Educação para uma civilização em mudança*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos.

--- (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.

KLEIN, J. T. (2002). *Unity of Knowledge and Transdisciplinarity: Contexts of Definition, Theory and the New Discourse of Problem Solving*. In: Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS, UK). Disponível em <<http://www.mines.edu/newdirections/essay2.htm>>.

--- (1996). *Crossing boundaries: knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity*. Virginia: University Press of Virginia.

KOHLBERG, L. (1984a). *Essays on Moral Development, Vol 2: The Psychology of Moral Development: The Nature and Validation of Moral Stages*. São Francisco: Harper & Row.

--- (1984b). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, vol.1. San Francisco: Harper e Row Publishers.

--- (1976). *Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach* in T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior*, Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

--- (1987). *Democratic moral education*. *Psicologia*, V, 335-341.

KORCZAK, J. (1992). *Como Amar uma Criança*. Lisboa: Edições 70.

KOURILSKY, F. (2002). *Le chemin de l'interdisciplinarité*. In: *Ingénierie de l'interdisciplinarité: un nouvel esprit scientifique*. Paris: L'Harmattan.

KOZOL, J. (2006). *The Shame of the Nation: the restoration of apartheid schooling in America*. New York: Three Rivers Press.

KRISHNAMURTI, J. (1988). *Cartas às Escolas*. Lisboa: Livros Horizonte.

LACAN, J. (1953a). *Quelques réflexions sur l'Ego*. *International Journal of Psycho-Analysis*, 34, 11-17.

--- (1953b). *Le symbolique, l'imaginaire et le Réel*, en: *Bulletin de l'Association freudienne*, n. 1, 1982, pp. 4-13.

--- (1958-1959). *Le Séminaire, livre VI: le désir et son interprétation*. Paris: Seuil.

--- (1961-1962). *O seminário livre 9: A identificação*. Seminário Inédito.

--- (1975). *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*, Tradução de Alan Sheridan, Harmondsworth: Penguin.

LA FARGE, P. (1992). *Teaching social responsibility in the schools. Psychology and Social Responsibility*. Facing Global Challenges. NYU Press. Nova Iorque.

LAKOFF, G. (2008). *The Political Mind: why you can't understand 21st-century American politics with an 18th-century brain*. New York: Viking.

LALANDA, M. C., ABRANTES, M. M. (1996). *O conceito de reflexão em J. Dewey*. In ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto – Portugal: Porto Editora.

LALANDE, A. (1996). *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.

LARKIN, M. J. (2007). *Scaffolding*. In: N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Education Psychology* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.

LEDOUX, M. H. (1991). *Introdução à Obra de Françoise Dolto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (coleção Transmissão da Psicanálise, vol. 20).

LEGROUX, J. (1981). *De l'information a la connaissance*. No 1 – IV, Paris: Mesonance, p.121-143.

LEMOS, V. (1999). *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. In IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo (pp. 62-78). Lisboa: AEEP

LICHTENSTEIN, J. (2004) (org.) *A Pintura: Textos Essenciais, Vol. 1: O Mito da Pintura*, Tradução de Magnólia Costa, São Paulo: Editora 34.

LIMA VAZ, H. C. (2002). *Raízes da modernidade*. São Paulo: Loyola.

--- (2001). *Antropologia filosófica II*. 3a ed. São Paulo: Loyola.

--- (2000a). *Antropologia filosófica I*. 5a ed. São Paulo: Loyola.

--- (2000b). *Experiência mística e filosofia na tradição ocidental*. São Paulo: Loyola.

--- (1998). *Escritos de filosofia: problemas de fronteira*. 2a ed. São Paulo: Loyola.

LIPOVETSKY, G. (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.

--- (1992). *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Trad. Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Dom Quixote.

--- (2004). *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla.

LOPES, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.

LITTO, F.M., MELLO, M.F. (2000). *Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano*. In: Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO Brasília, p.147- 151.

LOWENFELD, V. (1954). *A criança e sua arte*. São Paulo: Editora Mestre.

LOWENFELD, V. ; BRITTAIN, W.L. (1975). *Creative and Mental Growth*, 6ª Edição. Nova Iorque e Londres: Macmillan Publishing.

LOURENÇO, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

--- (2005). *Desenvolvimento Sociomoral: Do Raciocínio Moral à Educação para a Justiça*. In G. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (p. 72- 92). Lisboa: Relógio D'Água.

LUPASCO, S. (s/d). *O homem e as suas três éticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

--- (1987a). *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie*. Monaco: Rocher.

--- (1987b). *L'énergie et la matière psychique*. Monaco: Rocher.

LUQUET, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho.

MACDONALD, S. (1970). *The History and Philosophy of Art Education*. London University of London Press.

MANGUEL, A. (2009). *Lendo Imagens. Uma História de Amor e Ódio*. São Paulo: Companhia das Letras.

MANNHEIM, K. (1968). *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARQUES, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

--- (2003). *Motivar os Professores: Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

--- (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Livros Horizonte. Lisboa.

--- (1996). *A Indisciplina vista por Pais*. Revista Noésis 37, 40-56.

MARTÍ, E. (2000). *El alumno de Piaget e el alumno de Vigotsky*. In: S. Aznar e E. Serrat (Eds.), *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI. Referentes de actualidad* (p. 101- 108). Barcelona: Horsori.

--- (2004). *Procesos cognitivos básicos e desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia*. In: J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, 1. Psicología evolutiva (p.329-354). Madrid: Alianza.

MARTINS, G. O. (1991) *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Ed. Fragmentos.

MARTINS, M. J. (1995). *Desenvolvimento moral e educação para os valores*. In: *Psychologica*, 14, p. 101-113.

--- (1998). *Como promover o desenvolvimento moral?* *Aprender*, 21, p. 108-110.

--- (2008). *Desenvolvimento sociomoral, ética profissional e educação para a cidadania ao longo do ciclo de vida*. In F. Vicente Castro (Dir.), *Actas do XV Congresso Internacional de Psicologia Evolutiva e Educativa de la Infancia y Adolescencia*. (INFAD). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva e de la Educación de la Infancia, Adolescencia y Mayores.

--- (2007). *Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar*, In: *Revista Educação*, XV, 2, p.51- 78.

--- (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro.

MARTINS, M. J., MOGARRO, M. J. (2010). *A Educação para a Cidadania no Século XXI*. In: *Revista Iberoamericana*. Nº 53, p.185- 202. 1022-6508.

MATURANA, H. (2000). *Transdisciplinaridade e Cognição*. In: *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO Brasília, p.79- 110.

MATURANA, H., VARELA, F. (1980). *Antopoiésis and Cognition. The realization of the living*. Londres/ Nova Iorque: Reidel.

MAYOR, F. (1997). *Les chemins du nouveau millénaire*, Discours du Directeur général de l'UNESCO à l'occasion du cycle de conférences organisé par le Cercle de lecture, Madrid.

MCCOWAN, T. (2009a). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London: Continuum.

--- (2009b). *A Seamless Enactment of Citizenship Education*. *Journal of Philosophy of Education*, v. 43, n. 1, p. 85-99.

MENEZES, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Asa.

--- (2003). *Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education*. Journal of Social Science Education, v. 2, p. 1-13.

--- (2005). *De que falamos quando falamos de cidadania?* In: C. Carvalho; F. Sousa & J. Pintassilgo (Eds.) A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar. Porto. Porto Editora.

--- (2010). *Intervenção comunitária: uma perspetiva psicológica*. Porto: Livpsic/Legis Editora.

MERLEAU-PONTY, M. (2002). *Phenomenology of Perception*, Londres: Routledge.

MILLER, A. (1984). *C'est pour ton bien. Les racines de la violence en éducation*, Paris: Éditions Aubier Montaigne.

MILLER, P. (1989). *Theories of Developmental Psychology*, Nova Iorque: Freeman.

MINAYO, M. C. (1994). *A violência social sob a perspectiva da saúde pública*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 7-18.

MONTEIRO, A., SCHAUDER, C. (1990). *Dossier "Françoise Dolto ou a causa das crianças e dos adolescentes"*, O Professor, nº11.

MONTEIRO, A. R. (2001) (org.). *Educação para a cidadania. Textos internacionais fundamentais*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

--- (2001). *Direito a uma Educação de Direito*. In: Monteiro, A. R. (org.), *Sobre o Direito à Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p.113- 137.

MONTEIRO, M. M. (2007). *Área de Projecto 12º ano, Guia do Aluno*. Porto: Porto Editora.

MONTESSORI, M. (1972). *A Criança*. Lisboa: Portugalia.

MORAES, M. C. (2003). *O Paradigma educacional emergente*. Campinas, São Paulo: Papirus.

MOREIRA, A. M. (2013). *Memórias do outono ocidental: um século sem bússola*. Coimbra: Almedina.

MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

--- (1999). *Por uma reforma do pensamento*. In: A. Pena-Vega & E. P. Nascimento (Orgs.), *Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade* (pp. 21-34). Rio de Janeiro: Garamond.

--- (1983). *Problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Europa-América.

--- (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

--- (1997). *Complexidade e ética da solidariedade*. In: CASTRO, Gustavo de et al. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, p. 11-20.

--- (2001). *A cabeça bem feita*. 3a ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

--- (2000). *Ciência com consciência*. 4a ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

--- (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, E., LE MOINGNE, J. L. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis.

MOUNIER, E. (2010). *O personalismo*. Lisboa: Texto & Gráfica.

MOURA, D. G. e BARBOSA, E.F (2006). *Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos*. In: CONGRESSO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO/CATI, São Paulo: Anais do CATI.

--- (2013). *Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. In B. Tec. Senac, v. 39, n.2, p.48-67. Rio de Janeiro: SENAC.

NASIO, J. D. (1997). *Lições Sobre os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, (coleção Transmissão da Psicanálise 11).

--- (1995). *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, (coleção Transmissão da Psicanálise 41).

NAVAL, C. (1995). *Educar Ciudadanos: la polémica liberal comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.

NETO, F. (2003). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e Outros*, 2ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

--- (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

NICOLESCU, B. (2002). *Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso*. In: SOMMERMAN, A. et al. Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, p. 45-70.

--- (2005). *Transdisciplinarity: past, present and future*. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2., 2005, Vila Velha/Vitória. Disponível em: <http://www.cetrans.com.br/artigos/Basarab_Niculescu.pdf>.

--- (2002a). Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom/UNESCO.

--- (2002b). *Nous, la particule et le monde*. Monaco: Rocher.

--- (2001). O manifesto da transdisciplinaridade. 2a ed. São Paulo: Triom.

--- (1995). *Ciência, sentido e evolução: a cosmologia de Jacob Boehme*. São Paulo: Attar.

--- (2003). Definition of transdisciplinarity. Disponível em: <<http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5/24/>>.

--- (2000). *Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinar*. In: Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO Brasília, p.9-25.

--- (2000). *A Prática da Transdisciplinaridade*. In: Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO Brasília, p.129-142.

NIETZSCHE, F. (2000). *Para a genealogia da moral*. Lisboa: Relógio D'Água.

--- (2003). *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. Trad. Néli C. de Melo Sobrinho. In: NIETZSCHE, F. Escritos sobre educação. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-RIO/Loyola, p. 41-137.

--- (1995). *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

--- (2008). *Assim falou Zaratustra*. Trad. M. de Campos. Mem Martins: Publicações Europa-America.

--- (2001). *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

--- (1992). *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

NOGUEIRA, C., SILVA, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA.

NÓVOA, A. S. (2014). *Adriano Moreira: memórias do outono ocidental: um século sem bússola*. Jornal de Letras, 130.

--- (1996). *L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes*. In: WINTHER-JENSEN, T. Challenges to European education: Cultural values, national identities, and global responsibilities. Sonderdruck: Peter Lang, p. 29-79.

--- (2009). *Professores. Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA.

NUSSBAUM, M. (2003). *La terapia del deseo*. Trad. de Miguel Candel. Barcelona: Paidós.

OLIVEIRA-MARTINS, G. (1992). *Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania*. Colóquio: Educação e Sociedade, 1:41-60.

OSTROWER, Fayga (2001). *Criatividade e Processos de Criação*, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

PAIR, Claude (2005). *A formação profissional, ontem, hoje e amanhã*. In: DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.

PAIS, C.T. (2006). *Considerações sobre a semiótica das culturas, uma ciência da interpretação: inserção cultural, transcódificações transculturais*. Ata Semiótica e Linguística, São Paulo, v. 11, p. 149-158.

PALACIOS, J., COLL, C., MARCHESI, A. (1992). *Desarrollo Psicológico y Procesos Educativos*. In: In: J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, 1. Psicología evolutiva (p.367-383). Madrid: Alianza.

PALINCSAR, A. S. (1998). *Social constructivist perspectives on teaching and learning*. Annual Review of Psychology, 49, 345-375.

PAPADOPOULOS, G. S. (2005) *Aprender para o século XXI*. In: DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.

PARKER, W. C. (1996). *"Advanced" Ideas about Democracy: toward a pluralist conception of citizen education*. Teachers College Record, v. 98, n. 1, p. 104-125.

--- (2003). *Teaching Democracy: unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.

PAUL, P. (2001). *Práticas médicas, formações e transdisciplinaridade*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação e da Formação na Universidade François Rabelais de Tours (França).

--- (1998). *Os diferentes níveis de realidade: o paradoxo do nada*. São Paulo: Polar.

PERES, A. N. (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Prof edições.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

PESTALOZZI, J. H. (1894). *How Gertrude Teaches Her Children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method*. London: Swan Sonnenschein.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Edições ASA.

PIAGET, J. (1973). *Le Jugement Moral chez L'enfant*, Paris: Universitaires de France.

--- (1978). *Sabedoria e Ilusão da Filosofia*. São Paulo: Abril Cultural.

PINEAU, G. (2003). *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom.

--- (1988). *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. In: O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, p. 65-76.

--- (1980). *Qu'est-ce qu'une discipline? In: Interdisciplinarité et éducation permanenté*. Montreal: Faculté de l'éducation permanente, Université de Montreal.

--- (2000). *O Sentido do Sentido*. In: Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO Brasília, p.27-52.

PINTO, M. (2003). *Informação, Conhecimento e Cidadania – A educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido*.

Em Quintanilha, A. e outros, Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis (p. 87-98), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PINTASSILGO, J. (2002). *A componente socializadora do currículo escolar oitocentista*, In: M. Fernandes et al. (org.), *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação* (p.549-557). Lisboa: Edições Colibri / SPCE.

PINTASSILGO, J., MOGARRO, M. J. (2004). *Citizenship Education within the Process of Portuguese Social Democratisation*, In: A. Ross (ed.), *The Experience of Citizenship* (p.481- 486). London: CiCe Thematic Network Project/ London Metropolitan University.

PLOTINO (2002). *Tratados das Enéadas*. São Paulo: Polar.

PLATÃO (1969). *Obras completas*. 2a ed., Madrid: Aguilar.

POMMIER, É. (1998). *Théories du Portrait: De la Renaissance aux Lumières*, Paris: Gallimard.

PORCHER, L. (1982). *Educação Artística: Luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus.

POURTOON, J.-P., DESMET, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. São Paulo: José Olympio.

PRAWAT, R. S. (2007). *Constructivism*. In: N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology* (Vol.1). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.

PRZETACZNIK, F. (1985). *Les Nations Unies et les droits de l'homme – 1945-1995 – Avec une introduction de Boutros Boutros-Ghali*, Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies. Nova Iorque: Nations Unies, Département de l'information, Série Livres bleus des Nations Unies, Volume VII.

PUIG, J.M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.

PUTNAM, R. D. (1995). *Bowling Alone: America's declining social capital*. *Journal of Democracy*, v. 6, n. 1, p. 65-78.

QUINTANA, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

QUINTANILHA, A. (2003). *Aprender para lá do que nos ensinaram*. In: Quintanilha, A. e outros, *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis* (p. 23-28), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. (2011). *Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 40, n. 26, p. 69 -96, jan./jun.

RAMOS, C. (2014). *Artes Visuais e Transdisciplinaridade na era da Complexidade – uma prática pedagógica continuada*. Revista Lusófona de Educação, nº26, p. 99-118.

READ, Herbert (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

REALE, G., ANTISERI, D. (1990). *História da filosofia*. Vol. I. São Paulo: Paulinas, 1990.

REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Press Universitaires de France.

REGO, I. E. (1990). *Desenvolvimento Moral- implicações educativas*. Relatório. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

REIMER, J. PAOLITTO, D., HERSH, R. (1983). *Promoting moral growth. From Piaget to Kohlberg*. New York: Longman.

RENAUD, I. (1991). *Citizenship education in secondary education*. Relatório do 60º seminário do Conselho da Europa para professores. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

RESWEBER, J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité: vers l'intégration des savoirs*. Paris/Montreal: L'Harmattan.

RICOEUR, P. (1985). *Temps et Récit*. Paris: Seuil.

ROBERTSON, S. L. (2007). *Globalization, Education Governance and Citizenship Regimes: new democratic deficits and social injustices*. In: LIPMAN, Pauline; MONKMAN, Karen (Org.). *Handbook of Social Justice and Education*. New York: Lawrence Erlbaum, p. 542-543.

ROBERTSON, S. L., DALE, R. (2008). *Researching Education in a Globalising Era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism*. In: RESNIK, Julia (Org.). *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotherdam: Sense Publishers, p. 19-32.

ROGOFF, B. (1991). *Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

--- (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

ROGOFF, B., PARADISE, R., ARAUZ, R. M., CORREA-CHÁVEZ, M., ANGELILLO, C. (2003). *Firsthand learning through intent participation*. Annual Review of Psychology, v. 54, n. 1, p. 175-203.

ROLDÃO, M. C. (1998). *Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada*. Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-87.

--- (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

--- (1999b). *Educação escolar e currículo*. In IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo (pp. 8- 22). Lisboa: AEEP.

--- (1999c). *Cidadania e currículo*, In: Inovação, 12, p. 9-26.

--- (2004). *Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento*. Infância e Educação, 6, 61-72.

ROSÁRIO, P. (2004). *(Des) venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto: Porto Editora.

ROSS, A. (2004). *Desiderius Erasmus and the Experience of Citizenship Today*, In: A. Ross (ed.), Proceedings of the Sixth Conference (Kraków) of Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. London: a CiCe publication.

--- (2008). *Education for Citizenship Society and Identity: Europe and its Regions*, In: F. Sousa e C. Carvalho (orgs.). Actas da Iberian Conference on Citizenship Education. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

ROUSSEAU, J.-J. (1995). *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Edição Brasil.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ MARTINO, L. M. (2003). *Mídia e poder simbólico – um ensaio sobre comunicação e campo religioso*. São Paulo: Paulus.

SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, B. S. (1991). *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. Porto: Afrontamento.

SANTOS, M. B. et al. (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*.

SANTROCK, J. W. (2008). *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

SARMENTO, M. J. (2006). *A Construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora. Setembro de 2006.

SCAUDER, C. (2001). *O direito à educação como direito à subjetividade: Ponto de vista psicanalítico sobre a questão da educação das crianças*. In: Monteiro, A. R. (org.), *Sobre o Direito à Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p.11- 25.

SCHNAPPER, D. (1998). *Os limites da expressão “empresa cidadã”*, In: E. Morin e I. Progonine (coords.) *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

SARTRE, J.-P. (1943). *Être et néant. Essais d'ontologie phénoménologique*. Paris: Éditions Gallimard.

SCHELER, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique materiale des valeurs: essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique*. Paris: Gallimard.

--- (1980). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Ediciones Losada.

SCHNEIDER, N. (2002). *The Art of the Portrait: Masterpieces of European Portrait Painting 1420- 1670*. London: Taschen.

SCHOPENHAUER, A. (1960). *As Dores do Mundo*. Maranhão, Edigraf.

--- (2001). *O Mundo como Vontade e como Representação - Livro III*. Acrópolis, disponível em: <br.egroups.com/group/acropolis/>

--- (2005). *O Mundo como Vontade e como Representação*. Trad. Jair Barboza. São Paulo, EdUnesp.

--- (1819). *Die Welt als Wile und Vorstellung*, Brockhaus: Leipzig.

SILVA, M.L.F. (2001). *Indisciplina na Aula – Um problema dos nossos dias*. Porto: Asa.

SIMANCAS, J. (s/d). *Educacion: Libertad y Compromiso*. Ediciones Universidade de Navarra.

SOMMERMAN, A. (2001). *Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade*. In: Alternância e desenvolvimento. Anchieta: UNEFAB.

--- (2006). *Inter e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Paulus.

SOMMERMAN, A. Et al. (2000). *E evolução transdisciplinar na Educação*. In: Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO Brasília, p.143-145.

STEINER, R. (2003). *Education: An Introductory Reader*. London: Rudolf Steiner Press.

STERN, A. (1974). *A Expressão*. Porto: Livraria Civilização.

STICHINI, C., GANDUM, E. (1997). *Crenças de futuros professores face à indisciplina na escola secundária*. O Professor, 53, (III série).

SKINNER (1965). *Science and human behavior*, New York: The Free Press

SPRINTHALL, N., SPRONTHALL, R. (1993) *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*, Lisboa: McGraw-Hill.

SOLSO, R. L. (2003) *The Psychology of Art and the Evolution of the Concious Brain*, Massachusetts: MIT Press.

TAMAYO, A. (1981). *EFA: Escala Fatorial de Autoconceito*. Arquivo Brasileiro de Psicologia.

TARDIF, M. (2007). *A profissão docente face à redução da educação à economia*. Vertentes nº 29.

TAVARES, J., PEREIRA, A., GOMES, A.A., MONTEIRO, S., GOMES, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

TAVEIRA, M.C. (2005). *Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.

TAYLOR, C. (1998). *Les sources du moi*. Paris: Editions du Seuil.

--- (2002). *La ética dela autenticidad*. Barcelona: Paidós.

TAYLOR, P. (2000). *Ética Universal e a Noção de Valor*. In: Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO Brasília, p.53-77.

TEDESCO, J. C. (2006). *Educar na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Junqueira&Marin.

TERHART, E. (2003). *Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?* Journal of Curriculum Studies, v. 35, n. 1, p. 25-44.

TOBIN, K. (1987). *The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning*. Review of Educational Research, 57 (1), p. 69-95.

TOBIN, K., KAHLE, J. B., FRASER, B. J. (1990). *Windows into science classrooms: Problems associated with higher-level cognitive learning*. Nova Iorque: Palmer Press.

TOLSTOY, L. (1994). *What Is Art*. London: Duckworth

TOMAZ, C. F. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese Apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção do grau de Doutor em Didática).

TOMAZ, C. F., SÁ-CHAVES, I., MARTINS, I. (2009). *Concepções de educação para a cidadania e de currículo de alunos futuros professores. Um estudo de caso na Universidade de Aveiro*. In M. L. Cró (Org. /Coord.), Currículo e Formação (pp. 81 – 98). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, coleção Inovar para Crescer.

TOPPING, K. (2007). *Peer-Assisted learning*. In: N. Salkind (Ed.), Encyclopedia of Educational Psychology. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.

TORNEY-PURTA, J., AMADEO, J.A. (2011). *Participatory Niches for Emergent Citizenship in Early Adolescence: an international perspective*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, v. 633, p. 180-200.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). *Educação e diversidade: bases didáticas e organizacionais*. Porto Alegre: Artmed.

TURIEL, E. (1983). *The Development of Social Knowledge. Morality and Conception*. Cambridge: Cambridge University Press.

TYACK, D., CUBAN, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

VALE, D., COSTA, E. (1994). *A violência nos jovens contextualizada nas escolas*. Inovação, Vol. 7, nº 3, pp. 255, 288.

VARELA, F. J. (1998). *A enação: uma alternativa à representação*. In: F. J. Varela (Org.), Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas (pp. 71-98). Lisboa: Instituto Piaget.

VANDENPLAS- HOLPER, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Almedina.

VEDEL, G. (1991). *Les Droits de l'homme: Quels droits? Quel homme?* In AAVV, *Humanité et Droit International – Mélanges René-Jean Dupuy* (p. 349-362). Paris: Éditions A Pedone.

VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*, Lisboa: Editora Fim de Século.

--- (1992). "Disrupção Escolar dos Jovens em Função da Idade e do Autoconceito" in *Revista de Educação*, vol. 2, nº 2, Departamento de Educação da U. C. Da U. L. pp. 23-m33.

--- (2012). *Direitos dos jovens alunos: elementos na reforma republicana do ensino e na escola atual* (pp.99-110). In A. Adão, C. M. Silva & J. Pintassilgo (Org.), *O homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

--- (Coord.) (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola – Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editora.

--- (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

--- (2001). *Students Perceptions of their Rights in Portugal*. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189

VEIGA, F. H., GARCÍA, F., NETO, F., ALMEIDA, L. (2009). *The differentiation and promotion of students' rights in Portugal*. *School Psychology International*, 30(4), 421-436.

VEIGA SIMÃO, A.M. (2002). *A aprendizagem estratégica. Intervenções em contexto educativo*. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, (p.139-153). Lisboa.

--- (2005). *Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional*. In G., Miranda, e S. Bahia, (Eds.) *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (p. 263-287). Lisboa: Relógio d'Água Editores.

VIOLA, W. (1936). *Child Art and Franz Cizek*. Vienna: Austrian Junior Red Cross.

- (1944). *Child Art 2nd Edition*. Bickley: University of London Press.
- VYGOTSKY, L. (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'água.
- (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- (1996). *Aprendizagem e desenvolvimento*. Revista De Educação, I, 137-144.
- (1998a). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- (1998b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- (1926/2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- (1930/1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychology Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1934/2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- WAAL, F. (2004). *L'émotion morale. Sciences et Avenir – Hors-Série*, N° 139, Juin/ Juillet, 8-11.
- WEIL, É. (1989). *Morale*. In *Encyclopaedia Universalis – Corpus*, 15 (p.743-751). Paris.
- WEST, Shearer (2004). *Portraiture*, Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labor: how working class kids get working class jobs*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- WINNICOTT, D. (1952). *Anxiety Associated with Insecurity*. Collected Papers: Through Paediatrics to Psycho-Analysis.
- (1960). *Ego Distortion in Terms of the True and False Self*. The Maturational Processes and the Facilitating Environment.
- (1962). *Ego Integration in Child Development. The Maturational Processes and the Facilitating Environment*.
- (1963b). *Fear of Breakdown. Psycho-Analytic Explorations*.
- (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. Londres, Hogarth; Karnac (1990).
- WOODALL, J. (1997). *Portraiture – Facing the Subject*. Manchester, Manchester University Press.
- WOOLFOLK, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education.
- ZABALA, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed.

ZOÍÁ, A. (2006) *Todos iguais, todos desiguais*. In: ALMEIDA, D. B. (Org). Educação: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, p. 13-25.

